في

أصول التربية الإسلامية

دراسات تحليلية

د . محمد وجيه الصاوي

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية الإسلامية بجامعة الأزهر

١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ" (١٨) لقمان

صدق الله العظيم

المحتويات

مُقدِّمة

التربية تحمل في طياتها قيما ومبادئ وأصولا مختلفة، منــــها الأصــول الدينيــة، والتاريخية، والاقتصادية، والنفسية، والاجتماعية، والفلسفية، والسياسية وغير ذلك مــن الجذور التي تمد شجرة التربية بثمار يانعة وفروع باسقة، حيث تضرب تلــك الشــجرة بتلك الجذور في تربة خصبة ومناخ نقي حتى تتاح لها فرصــة الاســتمرارية والنمــو الطبيعي.

تلك حال الأبناء "بذور تنمو" وتتشرب المبادئ الصحيحة والدين القيّم، وكل مجالات الثقافة التي تزيد الإنسان نماء، وعلينا أن نقدم تلك التربية بأساليب مشوقة حتى لا تنفــر الأبناء والبنات من محتوى المادة التي ندرسها لهم، بل علينا أن نأخذ بأيديهم حتى يصلوا إلى شاطئ الأمان، مسلحين بالدين والعلم، منفتحين على عالم متغير، متسارع الخطوات من لا يواكبه سيتخلف عن الركب.

علينا أن نتسابق في مضمار الحضارة، حاملين سراج المعرفة والعلم والتكنولوجيــا مهتدين بنور الدين لنقدم للإنسانية الجديد كما سبقنا الأوائل في العصور المزدهرة، حيث إن التحدي اليوم تحد حضاري، فمن يتقن المعرفة والعلم يملك زمام الحركة والقيادة، فلا يجب أن تكون حركتنا عبارة عن رد فعل، بل نابعة من إرادتنا، مشتقة من تراثنا التليد، واضعين في الاعتبار ظروف الحاضر، وتطلعات المستقبل .

إن التربية الإسلامية في منظورها الذي يتناوله الكتاب يطرح قضايا متعددة، علينــا أن نناقشها في ضوء الأسباب والنتائج، ونفهم الغاية منها، ونوضح الأفكار من خـــلال الحوار البناء المثمر الذي لا يشق الصف بل تتنوع الاتجاهات في سبيل غاية التوحيــد والرابطة الإسلامية القوية، من أجل غد مشرق بإذن الله.

د. محمد وجيه الصاوي

الفَصْلُ الأوَّلُ

مدخل لدراسة التربية الإسلامية

مقدمة :

نتحدث عن أمور مثل التربية الإسلامية والأدب الإسلامي والفن الإسلامي ونحو ذلك. وهذه التعبيرات متداولة بين الناس .وهى صحيحة ، ولو أن مدلولها يكتنفه شئ من الغموض .فكثير من الناس مثلا يظنون أن التربية الإسلامية تربية تقوم مبادئها جميعا على تعليمات صريحة وردت في القرآن وفى أحاديث الرسول تتعلق بتنشئة الصغار، وبتعليم الكبار ، وهذا الفهم بعيد عن واقع الآمر . صحيح أننا نجد أن بعض الآيات والأحاديث ما يساعدنا على صياغة هدف تربوي معين أو على وضع مبدأ تربوي نلتزم به ، ولكن ذلك لا يعنى أن الإسلام قدم إلينا قواعد ومبادئ ثابتة وشاملة لجميع جوانب العملية التربوية . وذلك لا يعنى أن هناك قصور أو تقصير فيما يتصل بهذه العملية فالجوانب المتغيرة من حياة الناس -ونعنى بها الجوانب التي تتأثر بالحقبة التي يعيشونها ، والبيئة المحيطة بهم ، ونوع التحديات التي تواجههم - أمور لم يتدخل الدين في تفصيلاتها ودقائقها ، بل ترك التصرف فيها لاجتهاد البشر باعتبارهم على دراية بشئون دنياهم وبما فيه مصلحتهم . ومن هذه الجوانب المتغيرة ما يتصل بشئون التربية ومحتواها مثلها في ذلك الأدب ، والفن ونحوهما .

نحن إذن ينبغي أن نعاود التفكير في أهداف التربية ومحتواها وفقا لمتطلبات العصر وللظروف المتجددة . وحين نفعل ذلك نلتزم بإطارنا الثقافي الذي يمثل الدين ركنا رئيسا فيه - فلا نتقبل ما يتعارض مع جوهرنا الثقافي وتعاليم الدين , ويعني هذا أمورا ثلاثة :

الأول : أننا حين نبلور أهدافنا التربوية ونرسم محتواها الذي يناسب حاضرنا لا نضفي على ما نصل إليه من ذلك مسحة التقديس أو سمة الثبوت .

فمن حق الأجيال الصاعدة أن تطور وان تغير فيما نصل إليه وإلا يكون جامدين أمام أحداث العلم وتطوراته والأمر الثاني أننا حين نلجأ إلى التراث الإسلامي التربوي وما كتبه الأولون في مجال التربية لا نهدف بذلك إلى تطبيق آرائهم واستخدامها في حل مشكلات الحاضر وتحدياته أننا نفعل ذلك اعتزازا بتاريخنا وحضارتنا ، ومتابعة منا لتيارات الفكر الإسلامي واتجاهاتها ورغبة في دراسة مناهج الأولين في مواجهة المشكلات وبحثها . وقد نجد فيما وصلوا إليه ما تمكن الاستعانة به في تأصيل مبدأ أو اتجاه معاصر . الأمر الثالث أن الفكر التربوي الذي يستفيد بما يستطيع الانتفاع به من نصوص القرآن والأحاديث الشريفة في صياغة بعض أهدافه ومبادئه ، والذي يلتزم فيما – وراء ذلك – بعدم مجافاة تعاليم الإسلام هو فكر تربوي إسلامي .

والتفكير التربوي الإسلامي عملية ينبغي أن تستمر في المجتمعات الإسلامية وينبغي أن يكون الطابع الإسلامي ظاهرا على نتاج هذا التفكير وفى ثنايا فلسفتنا التربوية . والطابع الإسلامي طابع له صفة الأصالة في ثقافتنا . وهو طابع دائم مادامت لنا حياة . نحن نسمع بعض الناس يتحدثون عن تفكير تربوي ديني وتفكير آخر مدني بعيد عن مجرى التفكير الديني . وفى دائرة أوسع من ذلك نسمع من يزعم أن الحضارة العلمية المعاصرة لا يمكننا الأخذ بها ومجاراتها إلا إذا دخلنا إليها من مدخل غير مدخل الدين[1] والحقيقة أن ما نسمعه من ذلك أمر يجافى حقيقة الإسلام : فالإسلام ليس مجرد مجموعة من الأدعية والعبارات وهو ليس وقوفا بالدنيا على صورة جامدة غير متطورة انه طريقة للحياة وقد أمدنا هذا الدين بالتفصيلات والتعليمات فيما يتصل بالجوانب الثابتة من الحياة البشرية أما فيما وراء هذه الجوانب فقد ترك لنا حرية الحركة من اجل البحث عما فيه صلاح أحوالنا وفقا لما تقودنا إليه عقولنا. فنحن نفكر ونجتهد عندما تواجه مشكلات أو مواقف لا نجد لها حلا في نصوص الدين . وقد هيأ لنا الإسلام ما يشجعنا على التفكير وإبداء الرأي ما اعظم احترام العقل البشرى حين جعل الدين إجماع الأمة مصدرا من مصادر

[1]- هي دعوة علمانية

احترام العقل البشرى حين جعل الدين إجماع الأمة مصدرا من مصادر التشـــريع . وما اعظم التشجيع على استعمال هذا العقل حين يقرر الدين أن من اجتهد فأخطأ فلـه اجر فان أصاب فله أجران [٢] فإذا دخلنا إلى ميدان التربية من هذا المدخـــل توقعنـا فلسفة تربوية أصلية تستجيب لظروف حياتنا وتساعدنا على مواجهـــة مشـكلاتنا ، وتوقعنا كذلك فيضا من النظريات والمذاهب التربوية نكون منتجيها ولا نكون فيـــها عالة على نتاج الغير وما يقدمه من نظريات .

نظام التعليم ومحتواه :

ما هو مألوف إذن من وجود نظام ديني ونظام مدني للتعليم أمرا ابتدعنـــاه ، وبدعتنا في هذا الاتجاه خاطئة . إننا عندما نتناول ما نعلمه لا نجد من ينكر أن هناك قدرا من المعرفة الدينية ينبغي أن يلم به كل مسلم ، وان هذا القدر ينبغي أن يكـــون ضمن محتوى المنهج الدراسي لتلاميذنا ، بحيث لا يكون هناك تلميذ يعفى من هـــذه الدراسة. فلهذا التلميذ ممارساته الدينية اليومية التي ينبغي أن يعرفها معرفة تجعلــه يفهم طبيعة هذه الممارسات وتتجاوز به حدود التقليد الانقيادي عن غير فهم (من يرد الله به خيرا يفقه في الدين)[٣]، وإذا كن هذا النوع من المعرفة واجبا أن نقدمه لكـــل متعلم فان هناك معارف أخرى يجب أن يكون هناك متخصصون فيها أو ملمون بـــها بأعداد كافيه للمجتمع. ولذلك يقرر أبو حامد الغزالي أن كل علم لا يستغن عنه مـــن أجل قوام أمور الدنيا يعتبر فرض كافية وضرب مثلا الطب والحساب . بـــل إننـــا يمكننا أن نتجاوز هذه المواد النظرية جميعها لنتصل بالحرف التي لا يمكن للمجتمـــع أن يستغني عنها فنجد أن الغزالي يعتبرها فرض كفاية ، وضرب لذلك مثلا الفلاحـــة

٢- رواه البخاري ، ومسلم وأبو داود والنسائي وابن ماجة واحمد بن حنبل .

٣ - (حديث من يرد الله به خيرا يفقه في الدين ويلهمه رشده) متفق عليه من حديث معاوية ، دون قوله (ويلهمه رشده) وهذه الزيادة عند الطبراني في الكبير (انظر : صحيح البخاري الجزء الأول ص ٢٧) .

والنسج والخياطة ونحوها[4]. ومن الطبيعي أن ننظر إلى هذه الحـــرف علـــى أنـــها متغيرات تخضع للزيادة والنقصان ، أن ننظر إلى احتياجاتنا مـــن مجـــالات العلـــم والعمل في ضوء ظروفنا ومتطلبات عصرنا. هذا معناه أن جميـــع مـــواد المعرفـــة وجميع المناشط الإنسانية النافعة أمور لهما مسحتها الدينية .

والواقع إننا إذا رجعنا إلى الإسلام وجدنا انه - بجوار توجيهه إلى تحصيـــل العلم - توسع في توجيه الإنسان إلى أن يكون طاقة عاملة منتجة ، وفى تأكيد انـــه لا يوجد خارج ما حرمه الله عملا يعتبر غير شريف . ومن آيات القرآن الكريم (هُـــوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْـــهِ النُّشُـــورُ)[5] (وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ [6]

(وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَـــوْزُونٍ)[7]. (وَهُـــوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَسْـتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْـــكُرُونَ) [8] . ومن الأحاديث (ما من مسلم يغرس غرسا أو زرع زرعا فيأكل منه طير أو إنســـان إلا كان له به صدقة)[9](خيركم من أكل من عمل يده ، وان نبي الله داود كان يـــأكل من عمل يده)[10]لان يأخذ أحدكم حبله فيؤتى بحزمة من حطب على ظهره ، فيبيعـــها ، خير من أن يسأل الناس ، أعطوه أو منعوه)[11]، ونحن تعد هذا كله يجدر بنـــا أن

[4] -أبو حامد الغزالي ، إحياء علوم الدين ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، عيسى الباب الحلبي ، الجزء الثالث ،ب.ت،ص١٦-١٨.

[5] -سورة الملك ، آية (١٥) .

[6] -سورة الحديد آية (٢٥) .

[7] -سورة الحجر، آية (١٩) .

[8] -سورة النحل ، آية (١٤) .

[9] -صحيح البخاري ، المجلد الأول ، الجزء الثالث ، القاهرة ، دار الشعب كتاب الشعب ، ب.ت ، ص١٣٥ .

[10] -القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، القاهرة ،دار الشعب ، المجلد الخامس ، ص ٤٣٦٠ - ٤٣٦١ في تفسير سورة الأنبياء ، الآية (٨٠) (وعلمناه صنعة لبوس لكم لتحصنكم من بأسكم) . والحديث رواه البخاري ومشكاة المصابيح ، روى عن المقداد بن معد يكرب بلفظ مقارب .

خير من أن يسأل الناس ، أعطوه أو منعوه)[11]، ونحن تعد هذا كله يجـــدر بنـــا أن نتذكر أن (نوحا) كان نجارا ، وان (إدريس) كان خياطا (وان موسى عمل أجيرا ، وان (محمدا) اشتغل بالرعي والتجارة .

في ضوء ما سبق يمكننا أن نصل إلى النتائج الخمس الآتية :

١) كل المعارف والمناشط اللازمة لحياة الإنسان يوجب الدين أن نعلمها .

٢) فروع العلم والعمل اللازمة للمجتمع تتساوى في أهميتها ، كلما توازن وجودها مع احتياجاتنا انطلقت الحياة في سهولة ويسر ولم يرد في القـــرآن أو فـــي الحديث نص يفضل مادة أو عملا معينا على مادة أخرى أو عمل آخر ومـــا نجده من ذلك في بعض الكتابات يرجع إلى اجتهادات كاتبيـــها ولا نتصـــور شعبا يستطيع أن يعيش لو أن جميع أفراده تخصصوا في فرع واحـــد مثـــل الفقه الإسلامي

٣) أيا كانت اهتمامات الفرد وأيا كان المسار الذي يختاره لمعاشه فان قدرا عامـــا من المعرفة ينبغي أن نعلمه للجميع . ومهما تشعبت بنا الاجتهادات في تحديد هذا القدر العام فإننا لا نتصور خلوه من مادتي الدين واللغة .

٤) بناء على كل ذلك لا نستطيع أن نقسم مواد المعرفة إلى ما هو ديني بحت ومـا هو دنيوي بحت ، ولا نستطيع أن نبرر وجود نظامين تعليميين فـــي دولـــة واحدة يكون أحدهما إسلاميا والآخر مدنيا فالإسلام يهتم بشئون الدنيا وبشئون الآخرة معا . وما يقال غير ذلك ينافي طبيعة الإسلام .

٥) حين نذكر كلمة (المواد الدراسية) في التربية الإسلامية فإننا لا نعنـــي إننـــا سنقدم مجموعة ثابتة من هذه المواد- فيما عدا فروع الدراسة ذات الطبيعـــة المستقرة- مثل الدين واللغة يجد أن المواد تتغير من السعه والمستوى وفقـــا

---

[11] -الإمام مالك ، والبخاري ، ومسلم ، والترمذي ، والنسائي .

لطبيعة العصر ووفقا للمستوى الثقافي للبلد . وما نجده في بعض الكتب عن (مواد الدراسة في التربية الإسلامية) لا يزيد عن كونه إشارة إلى مواد التعليم في حقبة تاريخية وفى إطار حضاري معين لقد نبغ المسلمون في القرون الأولى في الرياضيات والفلك والكيمياء والفلسفة وغير ذلك من معارف تميزت بها حضارتهم ونقلتها عنهم حضارات أخرى . فإذا ما انتقلنا إلى زماننا وجدنا معارف وتخصصات لم تكن موجودة عند من قبلنا ولكن الأخذ بها لازم - لملاحقة التطورات الحديثة ، ولنعيش مع أهل عصرنا على مستوى لا نتهم عنده بالتخلف [١٢].

[١٢] -زكي نجيب محمود ، هذا العصر وثقافته ، ط٢ ، بيروت : دار الشروق ، ١٩٨٢ ، ص٥ زكي نجيب محمود ، قيم من التراث ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٨٤ ،ص٢٧٨ .

الفصل الثاني

الحرية وديمقراطية التعليم في الإسلام

الحرية والديمقراطية في التعليم

مقدمة :

يقول "أحمد شوقي": إذا رَشَدَ المُعَلِّمُ كانَ موسى ... وإن هُوَ ضَلَّ كانَ السامِرِيّا
وَرُبَّ مُعَلِّمينَ خَلَوا وَفاقوا ... إلى الحُـرِيَّةِ انساقوا هَدِيّا

وقال اليازجي: وَعَدَتَ وَكانَ وَعْدُ الحُرِّ دَيناً ... وَمَن لي أن يَكونَ وَفاهُ دِينا

حقا إن الحرية لها معاني لا يدركها إلا الذي قد حُرم منها، ويردد البعض عبارة مفادها: "إذا وجدت شخصا نائما فلا توقظه ربما يحلم بالحرية" ونقول "بل يمكن أن توقظه ليطالب بالحرية". فالحرية ليست معناها التحرر من كل شيء وإلا انقلبت إلى فوضى، والحرية ليست تحرير الشعب من ذل الاستعمار فقد يتعدى معناها إلى حرية الإنسان من الخوف الداخلي الذي عشش في خيالاته، أو الأسر الذي حبس نفسه بداخله فالحرية مشاركة، وتعبير، وانطلاقة، وبساطة، وحق كفله الإسلام في الحياة ومنها حقه في التعليم وممارسة أنشطته، وتعدد الاختيارات، وإبداء الرأي وغير ذلك، وهذا ما سوف نطرحه فيما يلي.

دور الحرية في سلوك الفرد:

هناك من دعاة النزعة الطبيعية من يقول، إنه لمن خلط الرأي أن نعزل السلوك البشرى عن غيره من مظاهر السلوك في الطبيعة، فإن حياة الإنسان لا تزيد عن كونها مجرد عملية تكيف مستمر يتحقق بين الكائن وبيئته، وتبعاً لذلك فإنه ليس أمعن في الخطأ من أن نقحم الأخلاق – فيما يقول أصحاب هذه الدعوى – تحت اعتبارات الرغبة والإرادة، وكأن للمقاصد أو الأفكار أي دور في تحديد السلوك، ولعل هذا ما عبر عنه أحد الباحثين الأمريكيين حين كتب يقول : " إن الحياة لا تعاش من أجل بعض الغايات، صحيح أن حركتها تتجه نحو الأمام، ولكن قوتها لا

تصدر مطلقا عن الأمام (أي عن بعض الأهداف) بل عن الخلف"[1]. بيد أن القائلين بهذا الرأي ينسون أن الموجود البشرى كائن ناطق يصدر عن باعث، ويعمل في سبيل تحقيق بعض الغايات، ويكون لنفسه فكرة عن كل معين أو نمط خاص يحتذيه في سلوكه، ويعلو جاهدا في سبيل صبغ حياته بصبغة معينة من النظام أو النسق، وما كان الإنسان موجودة أخلاقيا إلا لأنه كائن عاقل يملك من الفكر والإرادة ما يستطيع معه تجاوز مستوى الغزيرة، والتسامي إلى مستوى السلوك الأخلاقي الحر[2].

والحق أن ما نسميه الخير إنما هو عملية "جهد حر " يقوم فيها الإنسان بالبحث عن القيم بوصفها غايات . ولا يمكن أن يكون هناك قهر أو إكراه على فعل الخير، لابد من أن تكون وليدة "الحرية". فالإنسان حيوان أخلاقي، لأنه كائن حر يملك الاختيار بين فعل الشر، أو فعل الخير، وربما كانت الحرية هي القوة العظمى في كل الحياة البشرية، ولكنها في الوقت نفسه الخطر الأعظم، الذي يهددها باستمرار، وإنه لمن طبيعة الإنسان أن يحيا دائما على هذا الخطر، ولكن هذا الخطر نفسه هو دعامة حياته الأخلاقية : لأنه لولاه لما كان الإنسان كائنا أخلاقيا . وليس يكفى أن نقول إن حرية الإنسان الأخلاقية نعمة ونقمة معا، وإنما يجب أن نضيف إلى ذلك أيضا أن الإنسان يحمل خطرة في ذاته : أعنى في صميم القوة الإبداعية التي تكون صميم وجوده، وعلى حين أن سائر الكائنات الأخرى تواجهها أخطار من الخارج، نجد أن الإنسان وحده هو الموجود الذي يواجهه الخطر من الداخل، ولعل هذا السبب دفع فلاسفة الأخلاق إلى تحذير الإنسان من نفسه، ودعوه إلى مقاومة ذاته، حتى لقد أحالوا الأخلاق إلى شبه صراع ضد الذات، وقد لا نجانب الصواب إذا قلنا إن حياة الكائن هي أشبه ما تكون برحلة يقوم بها المرء على حافة هاوية، ولو أن كل ابتعاد عن هذه الهاوية لابد من أن يتخذ طابع التنازل عن الوجود

---

(1) زكريا إبراهيم ، مبادئ الفلسفة الأخلاقية ، القاهرة : مكتبة مصر ، ص ص ٦٠ – ٦٥ .

(2) زكريا إبراهيم ، المشكلة الخلقية ، ط٣ القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٨٠ ، ص ص ٣١ – ٣٣.

الأخلاقي: إذ أنه لابد للإنسان من أن يحذر الانحدار إلى هاوية الشر، ولكن لابد في الوقت نفسه من أن يستبقى ما لديه من قدرة على الشر، وذلك لأنه لولا تلك القدرة الموجودة لديه على فعل الشر، لما وجدت لديه أيضاً أية قدرة على فعل الخير .

إننا لا نريد بطبيعة الحال أن نتعرض لمشكلة الحرية الأخلاقية، وإنما حسبنا أن نقول إن الحياة الإنسانية الصحيحة لا تبدأ إلا حيث تنتهي الحياة الحيوانية الصرفة، أي حيث يبدأ الشعور بالذات، أو التجربة الباطنة والتي تدرك فيها الذات نفسها، بوصفها علة لسائر أفعالها، وهنا يظهر الفارق الكبير بين الحياة الحيوانية الغريزية، والحياة البشرية الخلقية ، فإن الحيوان يخضع للدوافع والانفعالات العمياء، ولا يتصف بالحرية أو القدرة على الاختيار ، في حين أن الإنسان يتحكم في أهوائه وانفعالاته، ويشعر بأنه قوة فاعلة وإرادة حرة .

حقاً إننا قد نصطدم بعوائق خارجية نقع تحت تأثيرها، أو قد نلتقي ببعض الضرورات الخارجية عند الفعل، ولكننا ما كنا لندرك الضرورة لو لم نكن أحراراً كما أننا ما كنا لنفهم معنى الظلام لو لم تكن لدينا فكرة النور . ومهما يكن من أمر تصورنا للبواعث التي قد تؤثر على سلوك الآخرين، فإننا لابد من أن نعد الاختيار حدثاً لا نكاد نجد له نظيراً في العالم الطبيعي كله والواقع أننا نفهم أن الفعل الحر ليس هو ذلك التصرف الأعمى الذي يصدر عن تعسف أو هوى أو إرادة هوجاء، بل هو التصرف الواعي المستنير الذي يصدر عن فهم وتعقل وتقييم وتقدير للأمور، فليست الحرية إرادة متعسفة تقول للشيء كن فيكون، بل هي نشاط إيجابي مستمر تسعى من ورائه الإرادة إلى تحرير ذاتها، مستندة في هذه العملية الشاقة إلى وسائط المادة وإمكانات العقل.[٣]

وليس في وسعنا أن نفصل مفهوم الحرية الأخلاقية عن مفهوم الخبرة الخلقية، لأن من المؤكد أن الحرية لابد أن تمارس ذاتها عبر التجارب المختلفة التي

---

[٣] زكريا إبراهيم ، مشكلة الحرية ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٦٣ ، ص ص ٩٥ - ٩٧ .

تصطدم بها، وأن الحرية لتعرف أنها تحيا في عالم ملئ بالضرورات والعوائق، فهي لابد من أن تحقق ذاتها من خلال تلك الخبرات العديدة التي تتعامل فيها مع الضرورات، وتتحايل على العوائق، حتى يتسنى لها أن تصبح "حرية " بمعنى الكلمة، والحق أنه لا سبيل لنا إلى تحقيق أي نضج خلقي، أو أي اتساع في أفقنا الأخلاقي، اللهم إلا من خلال خبرات الحياة مع ما يقترن بها من صراع، وخطأ، وشقاء، وبأس، وفشل ... وإذا كان من شان الحرية أن تؤدى غالباً إلى الاصطدام بخبرة الخطأ الخلقي، فإن من شأن هذه الخبرة نفسها أن تزيد من ثراء حياتنا الأخلاقية والروحية . وكل مضمون من مضامين الحياة الأخلاقية، ينطوي بالضرورة على قيمة أخلاقية، ولا شك أن الثراء الخلقي هو دائماً حليف الحياة المليئة والخبرة الواسعة، وعلى حين أن أهل النظر الأخلاقي الضيق قد يرون كل شئ عديم القيمة، حتى ما له في ذاته قيمة، نجد أن أصحاب النظرة الأخلاقية الواسعة، على العكس من ذلك، يرون القيمة في كل شئ، وحتى فيما قد يبدو – لأول وهلة – تافها عديم الشأن .

ولا غرور، فإن الخبرة الأخلاقية توسع من آفاقنا الروحية، وتكشف لنا الكثير من القيم وليس في وسع أحد أن ينقل إلى الآخرين خبرته الأخلاقية – بكل ما لها من دلالة روحية عاشها وعاناها لحسابه الخاص – وإنما لابد لكل شخص من أن يستخدم حريته الخاصة في مواجهة تجارب الحياة الشخصية لابد له من معاناتها، وأما كل الدروس التي قد ينقلها إليه الآخرون، فإنها لن تكون بالنسبة إليه سوى مجرد مفاهيم خاوية، أو خبرات عقيمة، ونحن نعرف كيف أن المربى المستبصر لم يعد يتوهم أنه يستطيع أن يدرب تلاميذه بحيث يخلق منهم ما يشاء كيفما شاء، حقاً إن بعض الآباء لا يزالون يظنون أنهم يستطيعون أن ينقلوا خبراتهم بتمامها إلى أبنائهم، ولكن التجربة نفسها سرعان ما تظهر على أنه لا سبيل مطلقاً إلى نقل الحكمة المكتسبة نقلاً تاماً إلى الأجيال الناشئة وما دام سبيل الحياة لابد من أن يظل دائماً طريقاً خاصاً يتصرف فيه كل فرد لحسابه الخاص، ويخوضه دائماً بمفرده، فإن فيلسوف الأخلاق

لم يعد يستطيع اليوم أن يحاكى المربى الواهم الذي يعتقد أن خبرات الكبار حاسمة بالنسبة إلى الصغار، وأنها لابد من أن تقيهم وتعصمهم من الزلل، ولو كانت المشكلة الأخلاقية هي بهذا القدر من البساطة، لما وجد على ظهر الأرض سوى الحكماء والقديسين، ولكن فيلسوف الأخلاق يعلم حق العلم أنه على الرغم من وحدة المبادئ الأخلاقية الأساسية التي تستلهمها شتى الشرائع والقوانين، فإنه لابد لكل جيل من أن يكون لنفسه حكمته الخاصة، ولا بد لكل فرد منا – في زمانه الخاص وموقفه الذاتي – من أن يعمل على اكتشاف شروط توازنه، فليس من شأن الأخلاق الفلسفية أن تقضى على الحرية البشرية، بل هي تقصر كل جهدها على إنارة السبيل أمام تلك الحرية. وهكذا نخلص إلى القول بأن الأخلاق تخاطب إنساناً واقعياً، يحيا في حقبة تاريخية معينة، وينتسب إلى حضارة إنسانية بعينها، ويحاول دائماً أن ينشد الإنساني في الإنسان الحر"[٤].

الحرية الشخصية، وحرية الجماعة :

إن المجتمع الحديث ليضع في مقابل الإنسان الواقعي الذي يدرك، ويريد، ويصمم، ويفعل، ويتحمل مسئولية أفعاله، إنساناً إحصائياً Statistical Man هو عبارة عن مجرد رقم، أو مجرد وحدة اجتماعية في مكتب الإحصائيات فلم يعد الفرد – في المجتمع الحديث – يملك حق التصميم الخلقي، أو يأخذ على عاتقة مسئولية تحقيق خلاصة الذاتي (أو نجاته الشخصية)، بل لقد أصبح يقاد، ويغذى ويكسى، ويربى، ويقيم، وكأنما هو مجرد "وحدة اجتماعية " ليس لها أدنى قيمة ذاتية، ونحن لا ننكر تداخل السلوك الخاص مع السلوك العام، وترابط الحياة الخلقية للفرد بالحيلة الخلقية للمجتمع، ولكننا لا نتصور أن يصبح معنى الحياة الفردية رهنا بسياسة الدولة التي تفرض من الخارج على سائر الأفراد، وكأن ليس ثمة دور الحرية الأخلاقية في تحقيق الترقي الشخصي للفرد، أو في توجيه السلوك الفردي نحو بعض الغايات أو

---

[٤] زكريا إبراهيم ، مشكلة الفلسفة ، القاهرة : دار القلم ، ١٩٦٣ ص ص ٢٢٤ – ٢٢٥ .

القيم الشخصية، وليس من الغرابة في شئ بعد ذلك، أن نرى المشكلة الأخلاقية وقد ذابت في طوايا المشكلات الاقتصادية، والسياسية وغيرها، التي يواجهها المجتمع الحديث، حتى لقد أصبح البعض يتوهم أن السوق وحده الكفيل بحل شتى مشاكل العلاقات الاجتماعية، نظراً لأنه هو الذي يتكفل بالفصل في شتى مشاكل العلاقات الاقتصادية، وبعد أن كانت المسئولية فردية، تتحملها كل ذات لحسابها الخاص، أصبحت هناك قوة مجسمة تأخذ على عاتقها مسئولية وجودنا، ألا وهى المجتمع أو الدولة . وهكذا أصبح الفرد مجرد وظيفة Function للمجتمع، وصارت الذات الباطنة أثراً بعد عين، وجاءت الحقائق الإحصائية فراعت الأفراد بإعدادها الكبرى، وزادت من شعورهم بتفاهة الشخصية وضآلة الذات الإنسانية (٥) .

وفى وسط هذه العوامل العديدة نجد أن هناك جوانب قد تتضافر على إخماد صوت الحرية الأخلاقية، وتكاد تقضى على كل ما للمشكلة الخلقية من أهمية حيوية بالنسبة إلى كل من الفرد والجماعة، يجئ فيلسوف الأخلاق فيخاطب إنساناً واقعياً يحيا في حقبة تاريخية بعينها، وينتمي إلى حضارة إنسانية بعينها، ولكنه يملك حياة شخصية يتصرف فيها بنفسه ولنفسه، ويسعى جاهداً في سبيل تحقيق النجاة أو الخلاص Salvation لذاته وبذاته . وإن فيلسوف الأخلاق ليعلم حق العلم أن الظاهرة الخلقية ليست مجرد ظاهرة فردية لا تهم سوى صاحبها، كما أنه يفهم حق الفهم أنه ليس ثمة حد فاصل بين السلوك الخاص والسلوك العام، ولكنه يحاول في الوقت نفسه أن ينير السبيل أمام حريتنا الفردية، حتى يكشف لنا عن الطابع الإنساني الذي لابد من أن يتحلى به كل إنسان، فالفيلسوف الأخلاقي حريص على إيقاظ الإحساس بالقيم Sense Of Value، سواء أكان ذلك عند الجوانب الفردية أم في النواحي الجماعية، ولكنه مؤمن في الوقت نفسه بأنه لابد لكل ذات (سواء أكانت فردية أم جماعية) أن تأخذ على عاتقها مسئولية وجودها، وأن تحيا حياتها لحسابها الخاص .

---

(1) Cf. C.G. Jung. The undiscovered self, New York : A mentor Book, 1961 pp. 22-27 .

وحين يتحدث فيلسوف الأخلاق عن المسئولية فإنه يؤكد في الوقت ذاته أنــــه لا قيام للأخلاق بدون "الحرية " . وقد جرت عادة فلاسفة الأخلاق – حتى في العصور الوسطى – على القول بأن الإنسان الفاضل هو ذلــك الــذي يســتطيع أن يرتكــب الخطيئة، ولكنه لا يرتكبها . بمعنى أنه ذلك الإنسان الذي يملك حريـــة أخلاقيـــة، يستطيع أن يستخدمها حتى في معارضة الأوامر الإلهية، ولكن "أوجســـطين" كــان يتحدث عن حالة أسمى لابد للمرء من العمل على بلوغها، وتلك هي الحالة التـــي لا يستطيع معها أن يرتكب الخطيئة، بيد أن مثل هذه الحالة – إن وجدت – لن تكـــون حالة أخلاقية على الإطلاق، حتى في أعلى صورة من صور كما لها، لأنـــها لـــن تكون عندئذ موقفا حراً بأي شكل من الأشكال . وهذا فيشـــتة Fichte يتحــدث عــن الأخلاق العالية التي لابد للإنسان أن يرقى إليها حين يتنازل عن حريتـــه، وحيــن يصبح عاجزاً تماماً عن ارتكاب الخطيئة، وكأنما هو قد اختار الخير مـــرة واحــدة وإلى الأبد، فلم تعد به أدنى حاجة إلى الحرية، وفات "فيشتة" أن مثل هذه الأخـــلاق العليا لم تكون أخلاقاً على الإطلاق، لأن القيم التي سيحققها الفرد – عندئـــذ – لــن تكون على أية ركيزة من "حرية".

والحق أنه إذا اختفت دعامة "الحرية" من الأخلاق، فقد اختفى الشرط الأساســـي لقيام الخير أو الشر . ولا ريب، فإن الإرادة التي لم يعد في اســـتطاعتها أن تختــار شيئاً سوى الخير، لم تكون إرادة خلقية على الإطلاق، والقيم الشخصية لا تستند إلى ركيزة من حرية، لن تكون قيما أخلاقية بأي شكل من الأشكال[٦].

إن ما أخشاه أن يكون فلاسفة الأخلاق في مجتمعنا العربي المعاصر، قد تناسـوا دورهم الخطير، فتنازلوا عن كل شئ لرجل الاقتصاد والاجتماع والسياسة، وكـــأن الدولة تتكفل وحدها بحل كل مشكلة أخلاقية، أو كأن خلاص الفرد رهن بقيام ضرب من الرفاهية المادية . ولا شك أننا لو أحلنا الفرد في مجتمعنا العربي الرهـــن إلـــى

---

(٦) زكريا إبراهيم ، المشكلة الأخلاقية ،مرجع سابق ، ص ص ٣٦ – ٣٧ .

مجرد رقم، أو وحدة اجتماعية صغير، فإننا عندئذ لن نكون قد واجهنا المشكلة الأخلاقية، بل نكون قد انسقنا وراء النزعات الجماعية المتطرفة التي تتوهم أن سعادة الفرد لا تتحقق إلا بإذابته في فكرة مجرد يسمونها الجماعة أو الدولة، صحيح أننا في مجتمعنا العربي، قد أصبحنا وما ملكت قدراتنا في خدمة أمتنا، ولكننا نشعر في الوقت نفسه، بأن لنا كأفراد، حياة خاصة نريد أن نتصرف فيها بما تمليه حريتنا الشخصية، ومهما يكن من أمر التنظيم الجماعي الذي نحيا في كنفه، فإننا لابد من أن نجد أنفسنا بين الحين والآخر بإزاء مشكلات أخلاقية خاصة ليس في وسع أحد سوانا أن يقوم بحلها، لأن علينا وحدنا تقع مهمة الفصل فيها ... وهيهات لأية سلطة خارجية أن تتكفل بحلها، وقد نتساءل أحياناً عن الحد الذي ينبغي أن تذهب إليه في محافظتها على الأخلاق، ورعايتها للآداب العامة، ولكننا قد نميل إلى الظن – في أحيان أخرى – بأن خير تشريع قانوني هو ذلك الذي يتدخل بأقل قدر ممكن في حياة الأفراد الخاصة بحيث يكاد يقتصر تدخله على حماية الحياة الخاصة للأفراد.

وبين هذين القطبين المتعارضين تبدو مشكلة تحديد الخيط الرفيع الذي يفصل السلوك الخاص عن السلوك العام مشكلة خلقية عسيرة التحديد والفهم وتحتاج لمزيد من البحث والتوضيح . وليس من شك في أن مجرد الدعوة إلى زيادة تدخل الدولة من أجل حماية الأخلاق والآداب يفترض حلا معينا لهذه المشكلة، بينما الملاحظ أن فلاسفة الأخلاق ورجال القانون، في بعض الدول، لم يتعرضوا بعد للقضية دراسة واستقصاء..

"ولذلك يشير هاملان Hamelin إلى عدم كفاية الموقف السوسيولوجى في تفسير القيم، حيث أن القيم الاجتماعية ليست ملزمة في ذاتها، فقد تكون القواعد التي يفرضها المجتمع سخيفة، ولا معقولة، ومن ثم لا يصبح الإنسان ملزماً بها[٧].

---

(7) Hamelin, O. Essal sur les Elemants principaux de la reprassentation, paris. 1952 p. 338.

فالإنسان في كيانه حرية، وهو في ذاته اختيار حر، ولذلك كانت الحرية هي جوهر الإنسان وغايته، الأمر الذي معه نستطيع أن نخفف كثيراً من حدة ادعاءات علم الاجتماع فيما يتعلق بسوسيولوجية القيم[٨].

كيف نفهم الحرية ؟

نحاول أن نفهم الحرية . وأن نحدد قدر المستطاع مفهومها الذي يبدو من أغنى المفاهيم الفلسفية عن التعريف، فنعني بها : تلك الخاصة التي تميز الكائن الناطق من حيث هو موجود عاقل يصدر في أفعاله عن إرادته هو، لا عن أي إرادة أخرى غريبة عنه، فالحرية بحسب معناها الاشتقاقي هي عبارة عن انعدام القسر الخارجي، والإنسان الحر بهذا المعنى هو من لم يكن عبداً أو أسيراً، للقوى السياسية أو الاجتماعية، أو النفسية أو الخلقية أو العلمية أو الميتافيزيقية[٩].

وقد تتجلى الحرية بالتنفيذ أو التصميم، وقد تتصل بملكة الاختيار، والتنفيذ هو القيام بعمل ما أو الامتناع عن ذلك العمل، بتلقائية مستقلة. والتصميم هو الاختيار المنبثق عن القدرة على تحقيق الفعل دون الخضوع لتأثير قوى باطنة، سواء كانت تلك القوى ذات طابع عقلي كالبواعث والمبررات، أم طابع وجداني كالدوافع والأهواء[١٠].

والاختيار في رأى أبى حيان التوحيدي هو: " إرادة تقدمتها روية مع تمييز". والفعل كما يراه الغزالي هو: " ما يصدر الإرادة الحقيقية" والفاعل هو "من يصدر منه الفعل مع الإرادة للفعل على سبيل الاختيار ومع العلم بالمراد"[١١].

---

(٨) قبارى محمد إسماعيل ، قضايا علم الاجتماع المعاصر ، الإسكندرية : منشأة المعارف ، د.ت ص ٤٠٣.

(٩) زكريا إبراهيم ، مشكلة الحرية ، مرجع سابق ، ص ١٨ .

(١٠) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(١١) أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، طبعة الأب بويج، بيروت: دار صادر ١٩٣٧ ص ٩٩.

وتبدو حرية الاختيار بأنها تقوم على الإرادة المطلقة المبنية على المبادأة دون الخضوع لأية شروط أو ظروف خارجية أو باطنية، فالفعل الإرادي لا يخضع لأية حتمية . فالحرية هنا هي ملكة الاختيار وحدها .

وتظهر حرية الاستقلال الذاتي في العمل المبنى على التصميم المقرر بناء على أعمال الفكر، والتدبر والروية، فيأتي العمل مطابقاً لمبادئ أخلاقية يقرها العقل وتقبلها الإرادة. ويفهم "باكونين" معنى الحرية بأنها حرية الآخرين: "فأنا لا أكون حرا بمعنى الكلمة إلا إذا كانت كل الموجودات الإنسانية المحيطة بي – رجالا ونساء – حرة الأخرى ". وهل نعرّف الحرية كما حددها "ستورات مل" بان الحرية الحقة هي التي تحدها حرية الآخرين، كما يحدها ما وقع عليه الإجماع الشعبي الحر من القوانين"[١٢].

ويعرف "ديكارت" الحرية بأنها القدرة على فعل الشيء أو الامتناع عن فعله"[١٣].وهل نقول مع "لافيل" lavelle، أن الحرية لا تدرك إلا بالفعل، وأن الحرية والشعور شئ واحد، وأن الإنسان أحياناً يشعر بأنه حر، ويشعر أحياناً أخرى بأنه أسير، وفى كلتا الحالتين يملك من الحرية على قدر ما يستحق[١٤].

وهل نعرف الحرية كما يفهمها "مارسيل" Marcel بأنها ليست شيئاً أخر سوى وجودنا نفسه، بل هي روحنا[١٥]، وبأن القول "أنني حر" يعنى القول "أنني موجود" فالحرية ليست شيئاً يلاحظ بل هي شئ يفعل فيه المرء وحده ويقرر وجوده بذاته، ذلك لأن تقرير الحرية عملية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالشعور بالذات على حد رأى الوجوديين .

---

[١٢] عبد الرحمن صدقي ، " الخوف من الحرية " مجلة الهلال ، يوليو ١٩٦٧ ، ص ١٢٣ .

[١٣] على ماضي ، فلسفة في التربية والحرية ، بيروت : دار المسيرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥٦ .

(1) Lavelle, les puissances du moi, flammerion, paris 1948, pp. 139-141.

(2) Gabriel Marcel, Du Refus a L'invocation, 1940, p. 73.

وقد يرتبط مصير الحرية بمصير الضرورة، سواء أكانت هذه الضرورة بمفهومها القدري (الإلهي) تخضع لها الكائنات جميعاً، أم بمفهومها الأخلاقي الثانوي حيث تخضع لها الأفراد البشرية في تنظيم حياتهم الاجتماعية .

فالإنسان مجبر على أن يخضع لمؤثرات خارجية أو لعوامل نفسية في تصرفه، وهو في خضوعه لعوامله النفسية بما لديه من ميول وحوافز ويعمل وفقاً لها . وإذا كانت الحرية هي أن يعمل المرء كما يشتهي ويرغب، فيكون المرء حراً .

أما إذا كان مجبراً على هذه الرغبة لأن الطبيعة التي تحددها فهو خاضع لقوانين الطبيعة ومضطر إلى السير في الطريق التي رسمتها له..وهنا يطرح السؤال نفسه: هل يمكن تغيير طبيعة الإنسان، أم أن هناك ضرورة وجودية لا تنفصل فكرته عن الحرية، والضرورة جزء لا يتجزأ من الحرية الوجودية...فالإنسان هو الذي يختار ..والاختيار لا يتحقق إلا على أساس من الضرورة ... وللحرية حدود هي شروطها، وهذه الحدود تمثل درجات مختلفة من الضرورة فهناك الضرورة الجسمية، والضرورة الطبيعية، وضرورة المبادئ العقلية . وهذه كلها عقبات لابد للإرادة من أن تصطدم بها حتى تقف على معنى حريتها، بل حتى تتحقق هذه الحرية فعلاً .

فالحرية الإنسانية ليست حرية مطلقة، بل هي حرية مجاهدة لابد أن تمر بمرحلة من الصراع والتناقض، حتى تصل إلى مرحلة الوجود الضروري التي فيها يصبح اختيارها لذاتها مجرد تعبير زمني عن حقيقتها الأزلية الأبدية[١٦].

ويظهر أن الجبرية والحرية في التصرف الإنساني، تكمل الواحدة منهما الأخرى، ذلك لأن الحرية الحقيقة ليست حرية مطلقة، بل أن الحرية الإنسانية تهدف إلى تحقيق الذات التي تظهر وتتبلور في المشقة الذاتية والعمل المستمر نحو هذا الهدف السامي .. ومن أجل هذا رأى "فولكيه" Foulquie إن على التربية أن تتخذ من الحرية وسيلة لتحرير الفرد عبر عملية شاقة من الصراع المستمر ضد الذات نفسها.

---

[١٦] زكريا إبراهيم ، مشكلة الحرية ، مرجع سابق ، ص ص ٦٠ - ٦٥ .

وهذا يعنى أن التربية هي الطريق إلى الحرية .. وأن هذا الطريق شاق وطويــل، الأمر الذي يفرض علينا أن نواصل السعي نحو تحرير الذات الإنسانية، وإن كـــان الوصول إلى كمال الحرية يكاد يكون مستحيلا، ولكن الشعور بالسـعي، والشـعور بالحرية كفيلان بأن يخلقا الثقة بالنفس التي تكون شرطاً أساسياً في ضمان انتصــار المرء على رغباته ودوافعه وميوله، انتصار الروح على الجسد، وانتصــار العقـل على الخرافات، والتزامه بالأسباب العقلانية الضرورة لتحقيق الأهداف .

وعلى الإنسان أن لا يخلط بين الحرية والفوضى ، فالمجتمع الذي يتنكر أفــراده لقوانينه يصبح غابة تهيم الغرائز، والأهواء وينهار صرحه على رؤوس من فيــه . ولن ينقذه من الدماء إلا التزام أهله بالقوانين الضرورية لفرض النظـــام، فالحريــة الصحيحة هي النظام الصحيح الذي يدبر شئون المجتمع، وينظــم علاقــات النــاس ببعض.

الحرية والمسئولية :

وجودنا يعنى أن نكون أحراراً، في كل ما نختار أو نفعل ولذلك يقول "يســبرز" أنا أختار، فأنا موجود، الاختيار هنا معناه اختيار الذات بحرية ينبثق عنها الفعــل، وتكون علة النشاط، إن الشخص الحر بهذا المفهوم هو من تجاوز حالته الراهنــة، واختار الحالة التي يريدها لنفسه بنفسه، واختار المواقف التي يقفها حيــال النفـس والناس والأشياء، هنا تظهر مسئوليته بأوضح معانيها، كما تظهر القيم التي يخلقــها بإرادته، ويتبناها بحريته، ذلك لأن الحرية هي مسئولية وقيم في آن واحد. وعلــى الإنسان الحر الصحيح الحرية، أن يحافظ على القيم التي يخلقها بمحــض إرادتــه. وعليه أن يسمو بها، وأن يتحمل مسئولية أفعاله معتمداً على شجاعة قويــة وأمــل مشرق بوجود حقيقي .

لن يبقى للمسئولية معنى في غياب الحرية، لقد عبر فلاسفة الإسلام عن هذا الرأي بصراحة فقالوا: إن الله لا يصدر عنه شر، وأن ثواب الإنسان وعقابه مقدران بحسب عمله، ومن هنا لابد أن يكون مطلق الحرية، قادر على الاختبار بغير حد .

إن كل من فعل الكبائر مجبراً فعقابه ظلم على ما يفعل

وكذلك قوله تعالى : { كل نفس بما كسبت رهينة } [١٧]

الحرية فعل إيمان، قبل أن تكون أي شئ آخر، إيمان بإنسانية الإنسان وبكرامته إذ لا إنسانية ولا كرامة بدون حرية تضرب بجذورها في الطبيعة البشرية وتنهض بها حركة نامية فكراً وتعبيراً، وتقريراً .

لابد للإنسان الحر هذا من الجرأة كي يتأتى له الجهد : في الحق فلا يخشى في ذلك سطوة جائر، والجرأة في العدل المبنى على المعرفة، الجرأة في اقتلاع الذات من أغلال الماضي، وفى مجابهة الحاضر والتطلع إلى المستقبل، تلك هي الحرية التي نفهمها، إنها لب وهدف وغاية التربية، التي نؤمن بها ونسعى إلى تحقيقها .

الحرية في الإسلام :

حرص الإسلام حرصاً شديداً على الحرية بمعانيها المختلفة، حرصاً يوفر للتعليم مناخا صحياً لا مناص منه إذا أردنا له نمواً وازدهاراً . والإسلام في هذا قد سبق كثيراً من المذاهب والشرائع سبقاً غير عادى، ذلك أن الحرية في الإسلام هي في الحقيقة جزء من عقيدة الإسلام، ففي اللحظة التي يقرر الإسلام فيها وحدانية الله، يطالب الأفراد بألا تذل جباههم إلا للخالق، وهو يحررهم من العبودية لأي مخلوق، ولأية فكرة ولأية جماعة، فكأن حرية الإنسان تجاه الإنسان هي الوجه الآخر لعبودية الإنسان لله .

---

[١٧] سورة المدثر ، آية ٣٨ .

والحرية ذات وجهين : وجه سلبي يتمثل في التحرر من الخوف، ووجه إيجابي يتمثل في ممارسة التعبير، والاعتقاد . والاجتماع، وغيرها من الحريات . وفي قوله تعالى : {لإيلاف قريش إيلافهم رحلة الشتاء والصيف، فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف}[18] " سورة لدستور الحرية . وهي أساس الأمن، فلا ينقص الرجال ولا يذل الجباه إلا الفقر والخوف الذي يهدد الحياة في صميمها "[19].

سوف نعرض لأهم القضايا التي تدور حول الحرية وحق الإنسان في الحياة وما قدمه الإسلام من عقيدة، رفع بها شأن البشر، فنتحدث بإيجاز عن حرية الإدارة من منظور إسلامي، ثم مبدأ تقرير العقل وحرية التفكير، وحرية العقيدة ثم الاجتهاد، وحرية النقد .

حرية الإرادة :

رأينا مفكري الإسلام ينقسمون إلى فرق وجماعات تجاه هذا الموقف، بين القول بالجبر والقول بالاختيار، فمذهب أبي الحسن الأشعري مثلاً خلاصته أنه لا تأثير لقدرة العبد في مقدوره أصلاً، بل القدرة والمقدور واقعان بقدرة الله تعالى أما المعتزلة فيزعمون أنهم ينفون الظلم عن الله، ويقولون بأن الإنسان حر فيما يفعل من خير وشر، لأن الله لا يجبره على الشر ثم يعاقبه عليه .

ويؤكد محمد عبده أن الإسلام يقف في صف الاختيار والحرية، وأن القول بالجبر مدسوس عليه، فالأمر الأول أن العبد يكسب بإرادته وقدرته ما هو وسيلة لسعادته، والثاني أن قدرة الله هي مرجع لجميع الكائنات وأن من آثارها ما يحول بين العبد وبين إنفاذ ما يريده وأن لا شئ سوى الله يمكن له أن يمد العبد بالمعونة فيما لم يبلغه كسبه .

---

(18) سورة قريش ، آيات ١ – ٤ .

(19) سعيد إسماعيل على ، ديمقراطية التربية الإسلامية ، القاهرة عالم الكتب ، ١٩٨٢ ، ص ٢٠٧ .

وهؤلاء جماعة من أصحاب رسول الله ﷺ، يأتون إليه وقد ظنوا أن الإيمان بالقدر يمنع من الأخذ بالأسباب، فينقل ابن تيمية عن الترمذي قال : قيل يا رسول الله أرأيت أدوية نتداوى بها ورقى نسترقي بها وتقى نتقيها، هل ترد من قدر الله شيئاً ؟ فقال: هن من قدر الله(٢٠) .

ويقول العقاد : "إذا كانت الإرادة المطلقة هي إرادة الله، فخلق الناس مكلفين بغير إرادة لهم، شئ غير معقول وغير مقبول، لأمن سقوط التكليف لا معنى له في هذه الحالة إلا أن يخلق الناس جميعاً متشابهين متماثلين متساويين في العمل الصالح الذي يساقون إليه كما تساق الآلات، فلا فضل إذن للعاقل على غير العاقل، ولا تمييز للإنسان على الجماد(٢١). ومن ثم يرى العقاد أن إرادة الإنسان حرة باختلاف قدراتها .

وترى عائشة عبد الرحمن أن حمل الإنسان للأمانة يؤثر حتمياً على مكانته التي أقرها الدين بخلافته في الأرض، بما تقتضيه هذه الخلافة من حق التصرف وأهلية المسئولية، وبما تلقيه على عقل الإنسان وضميره من تبعات جسام أعفيت منها كل الكائنات الأخرى، ويظل الوضع غير واضح إذا لم يقم على حق مقرر للإنسان في الحرية، حريته العامة منذ مولده، وهى حرية الإنسان المناقضة للرق (وهى أدنى المراتب التي تتقرر للإنسان بمجرد مولده إنسانا) تليها حرية الاعتقاد، وحرية الفكر، وهما من لوازم إنسانيته، ثم حرية الإرادة وهى أصعب عنصر وإن كانت الأساس الذي يقوم عليه حمل الإنسان أمانته، وأهليته للخلافة في الأرض(٢٢).

تقدير العقل وحرية الفكر :

لا يمكن أن تفهم حرية صحيحة إلا على أساس من العقل، ولذلك رفع الله تعالى من شأن العقل وجعل له القيمة الكبرى . فالعقل هو خاصة الإنسان التي تميزه عن

---

(٢٠) محمد إسماعيل ، مشكلة الجبر والاختيار ورأى ابن تيمية ، أسبوع الفقه الإسلامي ، ص ٧٧ .

(٢١) عباس محمود العقاد، الإنسان في القرآن، كتاب الهلال (١٢٦)، القاهرة : دار الهلال،١٩٦١. ص ص ٥٦ – ٥٧.

(٢٢) عائشة عبد الرحمن ، مقال في الإنسان ، دراسة قرآنية ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٩ ، ص ٦٣ .

سائر الحيوان، والعقل مناط التكليف ومرجع العبادات، ألا ترى أن الصبي الصغير غير مكلف، وأن المجنون غير مسئول لأنهما يعدمان العقل، ومن عدم العقل عدم الحرية .

والقرآن الكريم يخاطب أولى الألباب، ويعلو من شأن العقل والتدبر في خلق السماوات والأرض، وتقول عائشة "إن حرية الاعتقاد بأن يكون للإنسان حق السؤال حين تعوزه طمأنينة القلب، وقصة إبراهيم عليه السلام {قال ربى أرني كيف تحيي الموتى }[٢٣] . توضح ذلك، واعتكافه في التأمل والتفكير في خالق الكون حتى اهتدى بفكره إلى وحدانية الله .

والجدل ظاهرة إنسانية، {ولقد صرفنا في هذا القرآن للناس من كل مثل وكان الإنسان أكثر شئ جدلاً }[٢٤]. ومن ثم قدر الإسلام طبيعة الإنسان التي يختلف فيها عن طبيعة الملائكة والكائنات الأخرى. والجدل المناقشة مكفولة لكل فرد يسأل فيجاب على سؤاله، فنجد قصة المرأة التي ذهبت إلى الرسول ﷺ تجادله وتشتكى زوجها، والمرأة التي جادلت "عمر" في المسجد وترديده، ويقول كلمته المشهورة أصابت امرأة وأخطأ عمر .

والإسلام ذم التقليد الأعمى، ويأبى على المرء أن يحيل أعذاره على آبائه وأجداده، كما يأبى أن تحال عليه الذنوب والخطايا من أولئك الآباء والأجداد، وأنه لينعى على الذين يستمعون الخطاب أن يعفوا أنفسهم من مؤنة العقل لأنهم ورثوا من آبائهم وأجدادهم عقيدة لا عقل فيها[٢٥].

وحين يقول للإنسان يجب عليك أن تفتح عقلك، وتفكر ولا تنقاد وراء ما فعله أجدادك، يحق أن تنظر في شأنك، ولا يحق لآبائك أن يجعلوك ضحية مستسلمة

---

(٢٣) سورة البقرة ، آية ٢٦٠ .

(٢٤) سورة الكهف ، آية ٥٤ .

(٢٥) عباس العقاد ، التفكير فريضة إسلامية ، القاهرة : دار المعارف ١٩٦٢ . ص ٢٦ .

للجهالة التي درجوا عليها. يقول العقاد "وحين يأبى الإسلام على الإنسان أن يعنو بعقله لهذه السطوة الجائحة، إنما يعطى العقل حقه في مقاومتها، فهو يكلفه ويعينه أو يثيره ويضع في يده السلاح الذي يشحذه في ثورته، فهو نصير معين يلقى العبء ويعطى المدد الذي يعينه عليه[٢٦] . ويعرض القرآن الكريم لمواقف متعددة يندد فيها بهؤلاء الذين يسيرون وراء التقليد الأعمى، فيتحدث عن المشركين فيقول {وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا }[٢٧] .

ومن خلال تراثنا العربي نجد أن هناك من ثم التحجر الذهني والتقيد اللفظي، واجترار ما في الكتب القديمة. ويقول "قمبر ": هي نزعة تغيب العقل عن الحس، والمعرفة في إطار هذه النزعة معرفة لفظية تنتقل من كتاب إلى كتاب يشتغل بها فكر استرجاعي لا أثر فيه للجهد الذاتي أو الإبداعي، وقد رأى أجدادنا الأوائل أن أعظم البلية، تشييخ الصحيفة، فنهوا عن تلقى العلم ممن تعلم في بطون الأوراق ولم يعرف بصحبة المشايخ الحذاق، لأن الفكر الحر مادة حية تشتغل بها العقول وتخصبها بالنظر والمناظرة .

وقد أخذوا على عالم كبير كالحسن بن أحمد النحوي أنه كان في فهم كتاب سيبويه صحفياً، لأنه لم يقرأه قراءة نقد وفهم وبحث مع علماء متخصصين، فكان العالم الناقص الذي أثر بالسلب في تعليم تلامذته[٢٨].

حرية العقيدة :

إن الصراع الديني والخصومة المذهبية قديمة في أعماق الزمن، وفكرة التسامح الإسلامي واحترامه لحرية الاعتقاد والتدين، لا تكفى لبيان استشراف الإنسانية إليه، فالإسلام في إقراره حرية التدين، يلزم اتباعه بهذا الإقرار دينا وعقيدة وسلوكا، ولا

---

[٢٦] عباس العقاد ، التفكير فريضة إسلامية ، مرجع سابق ، ص ٢٥ .

[٢٧] سورة البقرة آية ١٧٠ .

[٢٨] محمود قمبر، تعليم الكبار ، مفاهيم، صيغ، وتجارب عربية، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٥، ص ص ٢٩٤ – ٢٩٥ .

لمجرد التسامح أو المجاملة، والمسالمة، فإن العقيدة لا تكون عقيدة حتى تصدر عن اعتقاد. والإيمان لا يكون إيماناً حتى ينبع من القلب والضمير، وعن رضى وحرية خالصة وطمأنينة صادقة. "ولا خير في كلمة ينطق بها اللسان زورا ويكفر بها القلب، فذلك هو النفاق الذي يعده الإسلام شراً من الكفر الصريح"[٢٩] .

وهذا الإقرار لحرية الاعتقاد، يلقى على الإنسان تبعه اختياره ويحمله مسئولية حريته، ومن هنا كان تأكيد القرآن لمهمة الرسول ﷺ وأن ليس عليه إلا أن يبلغ الرسالة {فإن أسلموا فقد اهتدوا، وإن تولوا فإنما عليك البلاغ والله بصير بالعباد} [٣٠].

وقوله تعالى : {لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي } [٣١].

ولقد حرر الله الإنسان من سلطة الإنسان من سلطة الكهنوتية وسيطرتها على العقيدة الدينية بالقهر والتحكم بما أخذت من صفة الوساطة بين العبد المتدين وربه، وما ادعت من سلطة إليه تمنح بها صكوك الغفران، وهذا ما أبطله الإسلام فلم يأذن لأحد أن يتوسط بين العبد وخالقه.

الاجتهاد :

وهو استخدام الفكر فيما يعرض من الوقائع سواء أكانت منصوصاً على أحكامها أو غير منصوص، فالاجتهاد فيما فيه نص يكون بتفهم النص والوصول إلى المراد منه. والاجتهاد فيما لا نص فيه يكون بالاستدلال على حكمه بالقياس، أو الاستحسان، أو مراعاة المصالح المرسلة[٣٢]. والأمثلة على ممارسة هذا الحق متعددة فالمؤلفة قلوبهم جاء نص القرآن { إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها

---

[٢٩] عائشة عبد الرحمن ، مقال في الإنسان ، مرجع سابق ، ص ٧٧ .

[٣٠] سورة آل عمران ، آية ٢٠ .

[٣١] سورة البقرة ، آية ٢٥٦ .

[٣٢] محمد سلام مدكور ، المدخل للفقه الإسلامي ، القاهرة : مكتبة عيسى ، ١٩٦٧ ، ص ٢٣٧ .

والمؤلفة قلوبهم}(٣٣) ومضى على ذلك الرسول طوال حياته، واتبع هذه السنة أبو بكر، حتى جاء اثنان منهما يطلبان أرضا فكتب لهما بها، فعارض عمر، لأنه نظر إلى علة النص لا إلى ظاهره، حيث أن عمر لم يبطل الحكم الذي جاء به النص بحيث يمكن استخدامه إذا ما تغيرت الظروف.

كذلك ما رواه الإمام أحمد، بسند مرفوع إلى أصحاب معاذ قال: "إن رسول الله ﷺ حين بعثه إلى اليمن قال : كيف تصنع إذا عرض لك القضاء ؟ قال : أقضي بما في كتاب الله، قال : فإن لم يكن في كتاب الله ؟ قال : فبسنة رسوله قال : فإن لم يكن في سنة رسول الله ؟ قال: أجتهد برأيي ولا آلو. قال معاذ: فضرب رسول ﷺ صدري ثم قال : الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضى رسول الله(٣٤) .

حرية النقد :

إن اقتناعنا الخاص مهما يكن منطقياً لا يعطينا عن الحقيقة والواقع سوى صورة مماثلة لتسلسل التفكير داخل عقولنا نفسها، معنى هذا أننا نرى الأشياء، لا كما هي، بل نود أن تكون. وهذا يجعل حاجتنا ملحة وماسة إلى معرفة أكبر قدر ممكن من وجهات النظر الأخرى. لأنها تكشف لنا الحقيقة، وهنا تبدو أهمية المعارضة، وممارسة النقد، ومن المأثور عن الرسول أنه عندما زجر عمر يهود يألم يتأدب من مطالبة الرسول بدين عليه، غضب الرسول ﷺ لهذا الزجر، وقال: دعه يا عمر، إن لصاحب الحق مقالا وأمر به أن يعطى حقه وزيادة عليه في مقابل ما روعه عمر بسيفه(٣٥).

ومن بعد الرسول قال أول الخلفاء الراشدين – أبو بكر – عندما آلت إليه الخلافة كلمته المشهورة، "وليت عليكم ولست بخيركم ... فإن رأيتموني على حق فأعينوني،

---

(٣٣) سورة التوبة ، آية ٦٠ .

(٣٤) عباد العقاد ، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٣ ، ص ٢٦٠ .

(٣٥) سعيد إسماعيل على ، ديمقراطية التربية الإسلامية ، مرجع سابق ص ص ٢٢٨ – ٢٢٩ .

وإن رأيتموني على باطل فسدد وني، أطيعوني ما أطعت الله فيكم، فإذا عصيته فـلا طاعة لي عليكم " . ومن بعده قال عمر: "من رأى منكم اعوجاجا فليقومه ..." فأجابه رجل من عامة الشعب : "والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا " فـرد عمـر قائلاً: " الحمد لله الذي جعل في المسلمين من يقوم اعوجاج عمر بسيفه "[٣٦].

الشورى :

أهمية الشورى ليست مقصورة على محيط الحكم والسلطان، بل كل من له صفة الولاية أو القيادة، سواء أكانت عسكرية، أم سياسية، أم اجتماعية، أم حتى في محيط البيئة التربوية، كالمدرسة، والمنزل، وكل من يقتضي وضعه أن يكـون القـائد أو الواصي، فهو معنى الشورى .

فالإسلام قد أمر المسلمين بالشورى فيما بينهم، قال تعالى:{ والذيـن اسـتجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم }[٣٧]. فالشورى تعني في مضمونها كثير من المبادئ، منها الحكم والقيادة بلا استبداد بالرأي، وان يتعاونوا فيما بينهم، ومـن ثم يكون هناك نوع من الحوار والجدل والتفاهم، وحرية الرأي، والاستماع للـرأي الآخر وتقديره . ولا يخضع المسلم للظلم، وان يدفعه حيث كان، فليس بمسلم صادق الإيمان من يرضى الظلم ينزل به أو على غيره .

والرسول المثل الأعلى قد استشار قومه في رد أموال إناس وسبيهم، إن جـاءوا مسلمين، فقال لقومه: ارجعوا حتى يرفع إلينا عرفاؤكم أمركم، فرجعـوا، فكلمـهم عرفاؤهم، ثم رجعوا إلى الرسول فأخبروه بما انتهوا إليه من رأى"[٣٨].

كما أن الرسول عندما أنزل المسلمين مكاناً حربياً معيناً قرب بدر، سأله الحباب بن المنذر: أمنزل أنزلكم الله ليس لنا أن نتقدمه ولا نتأخر عنـه، أم هـو الـرأي

---

(٣٦) عثمان خليل عثمان الديمقراطية الإسلامية ، ص ٢٧ .

(٣٧) سورة الشورى ، آية ٣٨ .

(٣٨) سعيد إسماعيل على ، مرجع سابق ، ص ٢١٢ .

والحرب والمكيدة؟ فقال ﷺ: "بل هو الرأي والحرب والمكيدة" فأبدى الحباب رأيه في منزل آخر فأقره الرسول وقال له: " لقد أشرت على بالرأي ".

ومبدأ الشورى يتضمن أيضاً صفة الواضع، فالأحاديث ناطقة بأن الرسول لم يكن مستغنياً عن غيره من الناس إلا فيما ينزل عليه فيه الوحي، وقد أمره الله أن يصرح بهذا المعنى في الآية الكريمة { قل لا أقول عندي خزائن الله، ولا أعلم الغيب، ولا أقول لكم أني ملك }[٣٩]. وقد عبر الرسول عن ذلك في قوله : "أنتم أعلم بأمور دنياكم ".

والشكل الأساسي الذي تتم فيه الشورى هو الحوار، وللحوار ركيزته في الوجود الإنساني، فإن تأثير الدعاة والمرشدين والمصلحين والمعلمين، ينطلق من الحوار : فيحاورون المعرفة حتى تتضح لهم الحقائق وتستقر بينة واضحة في عقولهم، ويحاورون أنفسهم في ضوء أثبت لهم أنه الحق فيسددون خطاهم ويقومون سلوكهم ويحاورون الناس، فيدعونهم إلى سبيل ربهم بالحكمة والموعظة الحسنة، ويقدمون للنشء الفكرة عن إقناع واقتناع، ويعطون من أنفسهم الأسوة والمثال الصالح .

فنجد في تراثنا العربي صورة كثيرة لتواضع العلماء، وسعيهم الدائب نحو الحقيقة وطلب العلم " لقد تحرج علماء الدين أن يفتوا في كثير من المسائل. ولجأوا في معظم إجاباتهم إلى عبارتهم المشهورة (لا أدرى) . ولم يقم بالفتيا وعلى مضض إلا أكابر المجتهدين. ومن هنا كان واحد منهم كأبي حنيفة يقول: "علمنا هذا رأى، وهو أحسن ما قدرنا عليه، فمن جاءنا بأحسن منه قبلناه " ولم يكن يرى فيما يقول إلا مجرد رأى قد لا يكون الحق في شئ وإنما الباطل الذي لا شك فيه "[٤٠].

ديمقراطية التعليم والتعلم :

وقد تردد صدى الفكر الإسلامي، وأسسه في أساليب التربية، ومؤسسات التعليم التي ظهرت منذ فجر الإسلام وأهمها المسجد . فقد تنوعت طرق التدريس وفن تربية

---

(٣٩) سورة الأنعام آية ٥ .

(٤٠) محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٢٩٧ .

وأساليب التأديب[٤١]. فرأينا طريقة التعليم في المراحل العليا تتميز بكثرة نقاش الأسئلة بين الطلاب والأساتذة، فلا يكاد يفرغ الأستاذ من محاضرته حتى تنهال عليه الأسئلة من كل صوب . وبعين العبدري الأسئلة مكانها في نهاية الدرس، وينصح الطالب ألا يقاطع الأستاذ بل يتريث حتى يفرغ المدرس مما يقول . كان من المألوف أن يختلف الطالب مع أستاذه في الرأي، فتروى الأخبار مثلاً، أن العباس خالف مشاهير الإسلام في الرأي وهم عمر وعلى وزيد بن ثابت وكانوا أساتذته، كما اختلف الإمام مالك مع أغلب أساتذته، ثم خالفه في الرأي كثير من تلاميذه .

ومن أظهر مميزات أساليب التعليم في المراحل العالية شيوع طريقة المناظرة يمكننا أن نقول استنادا على كثرة ما ذكر عن المناظرة في المراجع الإسلامية أنها من نص مميزات طرق التربية في تلك العصور . ولقد وقف المسلمون على أهمية المناظرة، شحذ الذهن وتقوية الحجة، وانطلاق البيان وحرية التعبير .

ويقول المقريزي عن أحد العلماء المشهورين أنه كان يشجع المنافسة بين تلاميذه، بل كان يصر عليها وهو لا يرى بأسا من مخالفة التلميذ لأستاذه ما دام يفعل ذلك في تأديب واحترام . ويرى الزرنوجي أنه لابد للطالب من المذاكرة والمطارحة المناظرة، فإذا كانت نيته إلزام الخصم وقهره، فلا يحل ذلك .... وإنما يجوز لإظهار الحق "[٤٢].

ويعزو ابن خلدون الركود الفكري الشائع في بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي لطرق التدريس الرديئة التي أهملت فيها المناقشة، وحرية الرأي، والمناظرة في المسائل العلمية فتلك هي الطرق التي تقرب من شأنها ويحصل مرامها، فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس

---

(٤١) محمود قمبر، دراسات تراثية، في التربية الإسلامية، مجلد ٢، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧ الدراسة الأولى والثالثة .

(٤٢) أسماء فهمي ، مبادئ التربية الإسلامية ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٤ ، ص ١٢٣ .

العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم"[٤٣].

وابن خلدون في مقدمته، يعيب على شيوخ عصره سوء التعليم الذي لا ينتج ثقافة حية، ولا يكسب مهارة نافعة، ولا يصقل عقلاً مستنيراً نامياً بقدراته الوظيفية، فيقول : "فقصدوا (أي المعلمون) إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبوهم صعباً يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها "[٤٤].

وابن جماعة ينادى محذراً "الجمود على النفس المسطور (الحفظ) يشغل عن الفكر الذي هو أم التحصيل والتفقه"[٤٥]. ويدعو إلى تنشيط "قراسة الأستاذ وتمييزه لمن له أهلية البحث والفكر والمطالعة والمناظرة"[٤٦].

وهكذا استخدم الأساتذة والتلاميذ في المناظر موضوع التعليم وأداة تعلم وأهتم الأولون باكتساب الآخرين القدرات والمهارات التي يتطلبه هذا الفن.

وعندما كان العلماء يستخدمون أسلوب الشرح، كان يتخلله أو يعقبه ما يثيره الطلبة من أسئلة يجيب عنها الشيخ بما يبدد الشبهة أو يوضح المعنى، أو يشبع حاجة السائل . ثم يكون وصل الشيخ لفقرات الموضوع المقروء حتى يقف وقفة أخرى للشرح . ويرجع الوصل والوقف إلى تقدير الشيخ ومعرفته بأحوال الطلبة ومدى فهمهم للمقروء أو المشروح[٤٧]. وكانت هذه الخطوات تتبع في طريقة القراءة لعامة الطلبة بشكل جمعي، أما في حالات القراءة الخاصة أو الفردية، فالشيخ غالباً ما

---

(٤٣) المرجع السابق.

(٤٤) ابن خلدون ، المقدمة ، القاهرة : المكتبة التجارية الكبرى ، د.ت ، ص ص ٥٣٢ – ٥٣٤ .

(٤٥) محمود قمبر ، دراسات تراثية ، مرجع سابق ، ص ١٥٧ .

(٤٦) ابن جماعة تذكرة السامع والتكلم في أدب العالم والمتعلم ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ط٤ ، ص ٢١٢ .

(٤٧) محمود قمبر ، دراسات تراثية ، مرجع سابق ، ص ١٨٨ .

يستمع إلى قراءة طالبه، ويصحح له قراءته، ويشرح ما لا بد من شرحه، وقد يعين الشيخ مساعدا له في إقراء طلابه(٤٨).

ونجد في طريقة القراءة والشرح أن أبو العيناء الغيثى، كان يطـــول المجلـــس بالمشاطرة بين تلامذته في الأبحاث عن القواعد وعبارات الصحاب . وربمـــا كـــان يجلس من أول النهار إلى آخره على مسألة واحدة، لأنه وقافا عند الإشـــكاليات ... وكان يعتذر لطلبته الذين يتعجلونه في شرح الكتاب بقوله : " أنا أدرس المذهـــب لا الكتاب "، وكان يركز على الشرح والتدليل والنقد .. ومن أحل مشكلة علمية، يجمع لها الكتب، ويطالع ما كتب عنها، ويسأل عنه غيره من علماء وطلبة يدأب في ذلـك ويدأب الطلبة معه(٤٩).

وعن أسلوب التعلم الذاتي كشعار للتربية الحديثة " علم التلميذ كيف يتعلم " كـــان في وعى شيوخ التعليم القدامى وطبقوه عملياً في ممارستهم المهنية . لقد اســـتخدموا أسلوب التوجيه للتعلم الذاتي مع نوعية من طلاب العلم كانت لها ظروفها الخاصـــة شغلتها عن التفرغ لمواصلة التعليم النظامي . لقد كان كثير من طلبـــة العلـــم بعـــد اكتسابهم لأساسيات التعلم، متعلمين مستقلين، أو معلمين ذاتيين، كل ينـــهض بـــأمر تعليمه . ولم يكن التعلم الذاتي بعازل للمتعلمين عن أســـاتذتهم، يتصلـــون بـــهم، ويسترشدون برأيهم، وقد رأوا فيهم قدوة طيبة في تحصيل العلم الذي يـــدوم مـــدى الحياة .

فابن سينا بعد أن أتم دراسته الأولية في محيط أســـرته، وعلـــى يـــد أســـاتذة خصوصيين، استقل بشئون تعليمه الأسرية ومع نساء متعلمات حتى ســـن السادســـة عشرة، ثم نهض بتعليم نفسه حتى فاق الكثير من العلماء. والعقاد مثال في عصرنـــا الحديث على أسلوب التعلم الذاتي .

---

(٤٨) المرجع السابق ، ص ١٨٩ .

(٤٩) المرجع السابق ، ص ١٩١ .

ولقد نصح العبدري طلبة العلم بالجد في اكتساب العيش بالعمل المنتج دون اتكال على معلوم من جهة خيرية.. ويقول: " ولا حرج أن يشتغل طالب العلم بحرفة أو صنعة لإعالة نفسه وأهله " وانتشرت هذه الظاهرة بين الطلاب العالمين، ولذلك خصص الشيوخ أسلوباً مناسباً هو أسلوب التوجيه للتعلم الذاتي .

وجمعت بين الشيوخ وهذه الفئة من طلاب العلم علاقات زمالة ومشاركة وبخاصة، وأن منهم أفرادا بلغوا مستوى الأستاذية في بعض العلوم . وكثيراً ما اختلطوا بين عالم ومتعلم فلا يبين واحد من الآخر، فالكل طلاب علم مسترشدون . والتراث مليئ بالوقائع الدالة على تجسيد شعار : " العالم مسترشد ومتعلم ". والحميدى، تلميذ الشافعي، يقول: " صحبت الشافعي من مكة إلى مصر فكنت استفيد منه المسائل (الفقه). وكان يستفيد منى الحديث " وتأكيداً لحقائق هذه الأوضاع المتبادلة بين العلماء والمتعلمين، كان بعض الأساتذة من شيوخ العلم، يسمون طلبتهم بأصحابهم(٥٠).

ومن خلال أسلوب المناقشة، فقد حث المربون تلاميذهم على الاستفهام، وألا يأخذوا ما يلقى إليهم مسلمات تامة لا تقبل التوضيح أو المناقشة، وفى الواقع كان التعلم الذاتي يعتمد كثيراً على أسلوب المناقشة . قيل لابن عباس : "بم نلت هذا العلم ؟ قال : بلسان سئول وقلب عقول". ولقد سأل أحدهم من كبار السن الخليفة المأمون: "أقبيح بي أن أستفهم ؟ فأجاب، بل قبيح بك أن تستبهم"(٥١).

ولهذا لم يتحرج كل متعلم صغيراً أو كبيراً أن يطرح ما يعن له من أسئلة يحاول من ورائها أن يتفهمها، وقد سألت امرأة الرسول الكريم في كيفية التطهر من الحيض، فأجابها، فلا حياء فالعلم أ والدين . ولم يبخل أساتذة التعليم أن يردوا على كل سؤال يتصل بموضوع دراستهم، بل كان ذلك واجبا يلزمهم أداؤه .

---

(٥٠) المرجع السابق ، ص ص ١٩٢ - ٢٠٧ .

(٥١) نفس المرجع ، ص ٢١٤.

من العرض السابق نستطيع أن نوجز الحرية الشخصية للمتعلم في تراثنا العربي والإسلامي، تتمثل في الجوانب الآتية :

- حرية المتعلم في تحصيل العلم متى شاء، دون التقيد بسن معينة .
- حرية المتعلم في طلب العلم في كل وقت، وأي وقت، كيفما شاء (تعليم مستمر).
- حرية طالب العلم في اختيار معلمه، الذي ينهل العلم على يديه .
- حرية الطالب في اختيار تخصصه، والتبحر في علم معين من العلوم .
- حرية المتعلم في السؤال والمناقشة، والمناظرة، وإيجابيته في التعلم .
- حرية المتعلم في التعبير عن الرأي، والاختلاف فيه مع أساتذته .
- التنوع المتاح أمام الطلاب في أساليب التدريس وفقاً لميولهم واهتماماتهم .
- الحرية المكفولة للمتعلم مع أستاذه في الأخذ والعطاء، فيفيد ويستفيد .
- الحرية المتاحة للتعمق في الفكرة دون التقيد بحدود كتاب معين .
- الفرص المتاحة للمتعلم، وعدم محدودية الزمن لإتمام الدراسة .
- الاعتماد على الذات في تحصيل العلم، وتحصيل الرزق جنبا إلى جنب .
- تركيز الأساتذة على تنمية التفكير، وشحذ الذهن .
- مشاركة الطالب، وإسهامه، مع أستاذه في عملية التعليم .

وفي عصرنا الحديث رغم ما استحدث من أساليب جديدة في طرائق التدريس، فإن الطريقة التقليدية لم تختف أمام الطرائق النشاطية والترويحية فالمحاضرة لا تزال هي العمود الفقري في بنية الأساليب التعليمية الجامعية، ويفتخر الأستاذ بأنه محاضر أكاديمي قبل كل شئ آخر. وكمثال دال على غلبة وشيوع هذا الأسلوب

التقليدي فإن الثورة الطلابية في باريس التي حدثت في عام ١٩٦٨ بقصد إصلاح التعليم العام والجامعي في فرنسا دفعت أساتذة الجامعات إلى التخلي عن المحاضرة الأكاديمية من أجل استخدام أساليب أكثر وظيفية وفاعلية، كأسلوب التحصيل الذاتي الموجه، ولكن الطلاب في غالبيتهم العظمى لم يرتاحوا لهذا الأسلوب الجديد وطالبوا الأساتذة بالعودة إلى الأسلوب القديم .

وفى الأنظمة الجامعية هناك تنوع في أساليبها، وأنماطها، فهناك جامعات تتبع نظام الساعات المكتسبة، وأخرى نظام العام الدراسي الكامل، وثالثة تتبع نظام الفصل الدراسي، ورابعة تستخدم نظام المراحل مثل كليات الطب . وكل نظام له جوانبه الإيجابية، والسلبية، من حيث تحقيقه لرغبات الطلاب ومقابلة ميولهم واهتماماتهم، وإتاحة الحرية لهم في المشاركة، والتفاعل الإيجابي في العملية التعليمية .

إذن لماذا تقتل الجامعة أحلام طلابها في الرشد، واستقلالية الفكر والبحث عن الحقيقة، وتحقيق الذات ؟ إن الطلبة عندما يأتون إلى الجامعة يأتونها ورؤسهم مملوءة بأنواع الأحلام عن حرية الفكر، وحق الإنسان في المعرفة، وهذا يفعله الطلبة الجامعيون في كل بلاد العالم ... ومسئولية الجامعة هي أن تكون عند حسن ظنهم، فتمد لهم في أسباب النضج، وتعجل بخطاهم إلى الوعي العلمي، وتعزيز وعيهم لذواتهم، وتدعيم هذا الوعي باحترام أفكارهم، حتى عندما تبدو هذه الأفكار قاصرة في معيار الأستاذ، وهى لا ريب قاصرة عن ذلك في أول الطريق، وإلا لما كانوا طلابا يتتلمذون على أيدي أساتذتهم ؟

فإن الشباب من الطلاب والطالبات يدخلون الجامعة، ويعتبرونها ركنا من أركان إدراكهم للعالم، لأن الوصول إلى الجامعة، يعنى في بعض ما يعنيه، إجازة إلى وعى الذات والشعور بالأمن والاستقلال، والحرية الأكاديمية .

ليست الحرية المنشودة لطلاب الجامعة، حرية مطلقة، مؤداها التعـــاطف مـــع الطالب الجامعي ضد النظام، واللوائح، وهى أمور وضعت لمصلحته فـــي المقــام الأول، فالتعاطف والعطف هو: إيجاد الظروف الملائمة لحفز الطـــالب علـــى بـــذل أحسن جهوده، دون معوقات، لجنى أفضل الثمرات من عمله العلمي في الجامعــــة، والخروج منها بشخصية متطورة قوية واثقة من نفسها، مقتدرة، ورصيد غنى مـــن المعرفة العلمية، ونظام فكرى علمي يواجه الحياة(٥٢).

وليس التعاطف، أو الحرية، التي تعنى "التسامح" وتعنى الترقيق فـــي شـــروط العمل العلمي ومتطلباته، والإيحاء للطالب بأن رغباته الخاصة هي موضوع الرعاية والعناية .

إن البحث عن الامتياز العلمي، والسعي من أجله، يقتضي أن يكون مضمـــــون التعاطف مع الطالب (إتاحة الحرية)، هو المعنى الأول من هذين المعنيين السابقين . ولكن شرائح من الطلبة قد يتصورون أن كل شئ يمكن ترتيبه بما يرضى واقعهم، وظروفهم، وميولهم، وليس توقعهم، ولا المتوقع منهم . فالطالب الجـــامعي مـــهما أكدنا حقه في الاستقلال الفكري – وهذا أمر جوهري في الحياة الجامعية – فإن هـذا التأكيد يظل طموحا يجب أن تقود الجامعة طلابها إليه لأن الطالب الجامعي لا يــزال إنساناً متكلاً على مربيه، وأئمة فكره، من أساتذة الجامعة، ولو لم يكن كذلك لما كان في الجامعة، والطالب الجامعي يظل باحثا عن القيادة العالمة العارفة القوية، التـــي تسهم في شد بنيانه العقلي والفكري .

والطالب الجامعي قد يقع تحت نوبات من الضعف، فيرحب بالمحاســـبة اللينـــة المثوبة السخية التي تأتيه عن غير استحقاق، وعن طريق بعض الإجراءات الإدارية التي تعفيه المسئولية من التقصير، وتختصر الطريق أمامه إلى التخرج، غير أن هذا

(٥٢) محمد جواد رضا : الإصلاح الجامعي في الخليج العربي ، مرجع سابق ، ص ص ٩٠٢ - ٢١٢ ، بتصرف

الطالب عندما يخرج إلى معترك الحياة، خالي الوفاض، سطحي الفكر والتفكير، قليل المعرفة، فإنه آنئذ يلعن الذين ألقوا به في ميدان الحياة، إن محك النجاح والفشل هو خارج الجامعة، وليس داخلها، والجامعة هي محض مكان لتزويد الطلاب بالعمل، وينهل الزاد الذي يقيه من الفشل، فلابد من عدم التهاون، والعمل على التشدد في العلم وتحصيله، وعدم التساهل والتسامح في مبادئه وأصوله، واتباع الأسس والقواعد المرعية، بحيث تحقق النظام، فتكون هذه هي الحرية FREEDOM في إطار النظام discipline . إن وعى الطالب الجامعي بهذه الحقيقة هي سر نجاحه، في الجامعة، وفى الحياة .

نعرض فيما يلي الممارسات الديمقراطية ومساحة الحرية في مدارسنا .

الديمقراطية والتربية :

في الشرق وفى الغرب نجد نظما سياسية واقتصادية مختلفة يصف كل منها نفسه بالديمقراطية، ونحن هنا لن نتناول أيا من هذه النظم بالنقاش أو بالجدل، ولكن يعنينا إلى أن نشير إلى أي معنى استعملت فيه الديمقراطية كانت له انعكاسات على التربية ويتناول الباحثون عادة هذه الانعكاسات من زوايا ثلاث :

ديمقراطية التربية، والمدرسة كمؤسسة ديمقراطية، ثم التربية من أجل الديمقراطية. والذي سنقدمه عن هذه الزوايا الثلاث في هذا السياق قد يختلف- من حيث مدى توفره – من دولة إلى أخرى وفقاً لمستوى الكفاءات البشرية والظروف التي تحتم مزيداً من الضبط والسيطرة في بعض النظم .

فيما يتصل بديمقراطية التربية، ينبغي أن تنعكس روح الديمقراطية في التربية على الفرد وعلى المجتمع وعلى الطابع العام للإدارة التعليمية. ومن ناحية الفرد ينبغي أن تتسع التربية لطالبيها بحيث تصل بكل منهم إلى أقصى ما تمكنه منه قدراته واستعداداته قد نجد كثيراً من الدول تتابع تربية الأذكياء حتى تصل إلى أبعد ما يمكنها الوصول إليه في تربيتهم، لكننا لا نجد من تنوع التعليم في هذه

الدول ما يسمح لذوى الكفاءات المحدودة أو المواهب في الجوانب العلمية بتربية مهاراتهم والسير بها إلى أبعد ما يمكن السير إليه في مجال التربية قد يكون بين البنين من هو ممتاز في أشغال الخياطة، ولو أتيحت له فرصة تربية منظمة في هذا المجال لوصل إلى أن يكون مصمماً ممتازاً في الأزياء، ولكنـــه لا يجـد معهداً ينمي فيه هذا الاتجاه . وقد يكون بين البنات من هي ممتازة في أشــغال الكهرباء أو صناعة الزجاج، ولكنها لا تجد من المعاهد التربوية ما يســاعدها على تنمية مواهبها في مجالات اهتمامهم .

معنى ذلك أن ذوى الكفاءات المحدودة لا ينالون قسطاً عادلاً من التربية، ومعنـــاه أيضاً أنهم حين يتقدمون للمشاركة في حياة المجتمع يشتغلون بأعمال أدنى مــن إمكانياتهم الحقيقة، وأقسى من هذا ما نلمسه في بعض الدول من حرمان بعـض المواطنين من حقوق تقررها الدولة من حيث المبدأ لجميع الأفراد، ويمكننـا أن نعتبر ما نلمسه في السياسة التربوية للشعوب النامية نوعاً من هــذا المســتوى القاسي، ففي هذه الشعوب نجد نوعاً من التسوية بين المواطنين في أداء الواجب ولكننا كثيراً ما نجد نوعاً من العجز عن التزام العدالة في توزيع الحقوق . ففي كثير من الشعوب النامية لا تتوفر الأموال اللازمة لإمداد كل مواطــن بـالحد الأدنى الضروري من التعليم الشعبي، ولا تجد هذه الشعوب مهرباً من واقعــها الذي ترى فيه أن ظلماً اجتماعياً تفرضه ظروف العجز المادي علــى بعـض قطاعات المجتمع التي تحرم من المدارس وربما من خدمات أخرى، ثم أشــد إمعانا في القسوة من المستويين السابقين أن يعانى بعض الأفراد في مجتمع مــا من الحرمان من الفرص التعليمية القائمة في الدولة لأمــور تتصـل بتميـيز عنصري، ونجد في بعض المؤلفات الأمريكية إشارة إلى المستوى المتواضـــع لتربية الزنوج والهنود الحمر في الولايات المتحدة الأمريكية .

ويتضح من ذلك العرض الذي قدمناه أنه لا يزال هنالك كثير ينبغي أن يفعل في جميع الدول لتحقيق المثال الديمقراطي المتصل بتوفير التربية لطالبيها والوصول بهم إلى أقصى ما تمكنهم منه قدراتهم واستعداداتهم .

ومن ناحية انعكاس ديمقراطية التربية على المجتمع يتجلى ذلك في أمور من أهمها هذه الأمور الثلاثة :

الأمر الأول : أن تكون المؤسسات التربوية موزعة توزيعاً ذا مسحة عادلة من الوجهة الجغرافية بحيث لا تكون هناك مناطق متميزة عن مناطق أخرى، غير أن الثروات الطبيعية الموجودة في المجتمع قد تتحكم في ضرورة الاعتناء بإنشاء أنواع معينة مناسبة من المعاهد الفنية في مناطق تلك الثروات .

والأمر الثاني: هو أن يتشكل النظام التعليمي للدولة، وأن تتنوع التخصصات المتاحة فيه بحيث يراعى – إلى جانب استعدادات الأفراد ومجالات اهتمامهم – احتياجات المجتمع وفرص العمل المتاحة فيه ونحن في هذا السياق ينبغي أن نقرر أن مراعاة قدرات الأفراد ومجالات اهتمامهم ينبغي أن يتم في إطار صالح المجتمع، فاندفاع الأفراد إلى دراسة الأدب اليوناني مثلاً أمر لا يحتاج المجتمع عندنا إلى إتاحة الفرصة للتوسع فيه بقدر ما يحتاج إلى التوسع في دراسة متصلة بأبحاث البترول والقطن ونحو ذلك . إننا ينبغي نتذكر أن التربية ينفق عليها من الميزانية العامة للدولة، ومن هنا كان لزاماً علينا أن نأخذ صالح الدولة وصالح المجتمع في الاعتبار عند النظر إلى صالح الأفراد، ومعنى هذا أن إتاحة الفرصة لنمو مواهب الأفراد وقدراتهم ينبغي أن يتم في الإطار الذي يساعد على نمو المجتمع وانطلاقه.

الأمر الثالث : هو أن يتاح لأفراد المجتمع أن يبدو رأيهم في مشكلات التربية وأن تتهيأ لهم الفرصة لمراجعة النظام التربوي القائم ومعاودة تقييمه . إن النظام التربوي يوضع تحت سلطة تربوية تشرف عليه نيابة عن المجتمع، وليست لهذه السلطة تجاه هذا النظام التربوي وصاية تامة مطلقة بحيث تستقل بشئونه بمعزل عن

... ي المجتمع مسئولاً، وكلما زاد حظ المجتمع من التربيـــة اســتطاع أن يضطلع بمسئولياته في رعاية نظامه التربوي .

ومن ناحية انعكاس روح الديمقراطية على الإدارة التعليمية نقرر أنه لا يمكـــن وضع قواعد عامة ذات صورة موحدة لتطبق في مجال الإدارة التعليمية في كل مكان تحت مختلف الظروف. إن هناك عوامل تدخل وتؤدى إلى شئ من الاختلاف فـهناك مثلاً شكل الإطار العام الديمقراطي السائد في البلد، وهو إطار يحدد في داخله شـكل الإدارة، فنرى هل هو إطار يدخل في تكوينه شئ من الالتزام بإيصال قدر من الثقافة والمعارف الموحدة إلى سائر أفراد الشعب؟ حينئذ ينبغي أن يكون للسلطة المركزيـة قسط وافر من الضبط والتدخل في شئون المدارس .

أم هو إطار يعتمد في قوته على تقاليد راسخة في المجتمع وفـي المؤسسـات للمحافظة على هذه التقاليد؟ حينئذ تستطيع السلطة أن تعفى نفسها مـن كثـير مـن مسئوليات الضبط والتوجيه دون أن يؤدى ذلك إلى فوضى في مؤسسات التعليـم . والعامل الثاني أن ظروف البلاد المختلفة تتنوع من حيث مدى توفر العنـاصر ذات الكفاءة اللازمة لمزيد من الاستقلال بالشئون الإدارية والبعد عن الرجوع إلى السلطة المركزية في مختلف الشئون، ونحن نجد أن كثيراً من الدول النامية تتعـالى فيـها صيحات مختلفة بضرورة الأخذ بنظام المركزية في الإدارة التعليمية . وقـد تتخـذ بشأن ذلك قرارات، ثم يخبو حماس هذه الدول أن تعجز عن الانطـلاق فـي هـذا الاتجاه بسبب احتياجها إلى توفير القوى البشرية التي يمكنها الاضطلاع بمسـئوليات الإدارة على المستوى المحلي .

والعامل الثالث هو أن التنوع في المؤسسات التربوية يقتضي تنوعاً في جـهاز السلطة والإدارة والقيادة، فالجامعات – بسبب ما هي مشغولة به من إعداد للمـهنيين والانطلاق في البحوث ونحو ذلك – تحتاج إلى نوع من الاستقلال والحرية الأكاديمية بحيث تستطيع الانطلاق في أداء وظيفتها وبناء شخصيتها ومهما قلنا عن ضـرورة

إتاحة الفرصة للمدرسة الابتدائية كي تبتكر ولكي يكون فيها مجال للتجريب، فإنـــها لن تحتاج إلى قسط من الحرية مساو لذلك القسط الممنوح للجامعات .

والعامل الرابع يتصل بالنظرة السائدة فيما يتصل بالمعلم، أينظر المجتمع إلـــى المعلم على أنه مرجع أو صاحب كلمة مسموعة فيما يتصل بقيم المجتمع ؟ أم ينظـــر إليه على أنه مجرد شخص وظفه المجتمع لتدريب المواطنين على مهارات معينـــة ؟ إن مجال عمل المعلم وسلطته والحرية الممنوحة له في الحالة الأولى تزيد بكثـــير، وتتجاوز آفاق ما هو ممنوح له من ذلك في الحالة الثانية . ففـــي الحالـــة الأولـــى سيناقش بحرية، ويبدى رأيه بصراحة، وقد يخطئ، أحياناً دون أن يقع عليه عقـــاب كبير. أما في الحالة الثانية فإنه يسير على طريق رسم له ولا يستطيع أن يحيد عنه .

وفيما يتصل بالمدرسة كمؤسسة ديمقراطية :

فإن الأمر يوحي بضرورة توفير جو من التفاهم وتبادل الرأي بيـــن المـــدراء والمدرسين الآباء والطلاب ولكن ينبغي أن تكون الحدود المسموح بها فـــي النقـــاش وتبادل الرأي واضحة فمدير المدرسة يعين ويعطى سلطة معينة قد يمنح أو يخـــول بعضها لمن يعملون معه من المعلمين، وإشراك أكبر عدد ممكن من المدرسـين – أو كل المدرسين معه – في شئون الإدارة وفى تبادل الرأي فـــي مختلـــف المشـــكلات المدرسية سيوفر في الغالب جو من الانسجام والشعور بالارتياح لمن يعملون معه، وسيتيح فرصة التدريب على شئون القيادة والإدارة لأكبر عدد ممكن من المدرسين، وفى تبادل الرأي مع الآباء فيما يتصل بمشكلات أبنائهم وفروع الدراسة المناسبة لهم سيشعر الأباء بأنهم لا يقومون تحت سلطة تستبد بهم أو تتصرف في شئون أولادهـــم دون وجود أسس معقولة. إن ما يحدث من نقاش وما ينتج عنه من اقتناع قد يـــؤدى إلى توفير جو من الثقة يساعد على نجاح العملية التربوية ويساعد علـــى تضـــامن أولياء الأمور مع المدرسة من أجل إيجاد جو يراعى الجميع فيه مصلحة التلاميـــذ . وأما التلاميذ فإنهم يمكن الاستعانة بهم وأخذ رأيهم في أمور مثل النشاط المدرســـي

وتكوين الجمعيات المختلفة وتجميل الفصول، ويمكن تكوين مجالس إدارة للصفوف ومجلس إدارة للمدرسة منهم . ولكن ما أشرنا إليه من الحدود المسموح بها، أمر ينبغي أن ينتبه إليه الجميع باستمرار. وإنه لمن غير المعقول أن يقترح الأباء على المدرسة عندنا أموراً تتصل بحذف بعض مواد المنهج أو تخفيض الحصص المقررة لها . وإنه لمن غير المقبول أن يعتبر التلاميذ أنفسهم أصحاب حق فيما يتصل بمناقشة كفاءة المدرسين .

وحين تكون هناك تنظيمات طلابية فإن مدى السلطة التي تمنح الطلاب حدود استقلالهم بها أمر يتوقف على مستوى نضجهم وعلى خبرة إدارة المدرسة بمدى حكمتهم في التصرف، وهناك أمور ثلاثة يمكن تزكيتها في التنظيمات الطلابية بحيث تضفي طابعا ديمقراطياً على الحياة المدرسية **فالأمر الأول** : هو ضرورة العمل على ألا يستأثر بالسلطة مجموعة معينة من التلاميذ، ومن هنا ينبغي أن يكون انتخاب التلاميذ لفترة معينة من الزمن ينسحبون بعدها ويفسحون الطريق لغيرهم . وبذلك يتعود التلميذ على أن يكون متبوعاً وأن يكون تابعاً.

والأمر الثاني : هو ضرورة العمل على ألا تصير السلطة الطلابية أو النجاح في الانتخابات الموصلة إليها أمر يتبادله طلائع التلاميذ في الدراسة أو النشاط الرياضي فذلك أمر قد يزيد من غطرسة هؤلاء ويجعلهم يكونون ما يشبه جماعة متميزة عن سائر أفراد المحيط المدرسي .

الأمر الثالث: هو ضرورة اعتبار أصحاب السلطة من الطلاب مسئولين عن تصرفاتهم أمام إدارة المدرسة وأمام الجمعية العمومية لطلاب المدرسة، إن قيمة هذه التنظيمات تأتى من كونها تساعد على جعل المدرسة مجالاً لتدريب الإنسان الديمقراطي أي الإنسان الذي من بين صفاته إطاعة السلطة في غير خضوع، وممارسة السلطة دون جنوح إلى إذلال الغير .

وأما التربية من أجل الديمقراطية :

فإننا هنا سنهتم بما نهدف إلى تحقيقه فعلاً من الناشئين : كيف يمكننا تربية المواطنين ذوى اتجاهات ديمقراطية ؟ لعل من أهم مستلزمات هذا المواطن القدرة على ممارسة نوع من الجدل والنقاش والقائم على تفكير منطقي سليم، وهذا الجدل أو النقاش ليس مقصوداً لذاته، بل يمارسه المواطن باعتباره أداة اختبار ونقد، وباعتباره وسيلة للوصول إلى الحقيقة والصواب أو للاقتراب من الكمال. ومن أجل ذلك يمنح المواطن غيره من الحرية ما يمنح نفسه، ويتلقى رأى الغير بنفس الطريقة التي يجب أن يتلقى بها الغير رأيه، ويحترم هذا الغير ويشعر بأنه متساوي معه .

والمعقولية أساس من أسس الديمقراطي، فذو الاتجاهات الديمقراطية لا يكتفي بالالتزام بمبدأ سلوكي معين أو تقبله لأنه مجرد أمر أو مجرد تقليد، ولكنه يستعمل حظه من الذكاء في فهم الأسس التي يقوم عليها هذا المبدأ السلوكي وحيث أن الأفراد يتفاوتون في قدراتهم على الجدل وفى مقدرتهم على التعليم فإن أكثرهم حظاً من ذلك هو أكثرهم استمتاعاً وإسهاماً في الحياة الديمقراطية وتطويرها .

ويتشرب الأطفال كثيراً من العادات والمبادئ عن طريق صلتهم بالآباء وغيرهم من ذوى السلطة عليهم دون فهم للأسباب التي تقوم عليها تلك العادات والمبادئ، وعلى التربية المدرسية أن تأخذ بيدهم وتساعدهم على الإلمام بتلك الأسباب . وكلما زاد حظهم من النضج أتاحت لهم التربية فرصة إبداء الرأي فيما هو قائم وجعله موضع الجدل ونقاش وبحث إمكانية تطويرها أو إعادة تفسيره فالتربية في المجتمع الديمقراطي تعد الناشئ لحياة متطورة لا لنموذج جامد.

والصغار يتصارعون لذوى السلطة ممن يحيطون بهم ويقدرونهم ويبدو ذلك كما لو كان أمراً عادياً لا تعقيد فيه، وعلى ذوى السلطة هؤلاء – ومنهم المعلمون – أن يكونوا معقولين في سلوكهم وفى علاقتهم بالصغار، وعليهم أن يقدروا أن الصغار يتأثرون بالنموذج الذي يقدم إليهم من ذوى السلطة عليهم . وإذا ما دخل الناشئ

مرحلة المراهقة فإنه يكون قد تكون لديه في الظروف العادية اتجاه نحو السلطة يدخل في مكوناته أمور تجذبه نحوها وأخرى تنفره منها . فهو من ناحية يشعر بنوع من الاعتماد على مصدر السلطة والتبعية له وربما بالإعجاب به . ومن ناحية أخرى يشعر بضيق إزاء هذه السلطة في المواقف التي تعارض فيها رغباته وتعوقه عن إثبات ذاتيته وتحقيق ميله إلى نوع من الاستقلال.

وقد ينظر المراهق إلى الدرس باعتباره رمزاً للسلطة وقد يتخذ من المدرس موقفاً مضاداً، لا لأن المدرس يستحقه ولكن لأنه رمز لمن يستحقه. وقد يهتم بعض المراهقين بالمدرس ذاته وينقاد له ويطيعه باعتباره ذا مركز يستوجب ذلك. وعلى المدرس أن يتفهم مشكلات كلا النوعين وأن يأخذ بيد تلاميذه لإخراجهم من هذا التورط . عليه أن يساعدهم على تفهم العلاقة الوظيفية القائمة بينه وبينهم، وأن يساعدهم كذلك على الفصل بين العلاقات الوظيفية وبين كراهيتهم أو ميلهم للشخص الذي تربطهم به هذه العلاقات حتى يكونوا موضوعين في تكوين اتجاهاتهم .

وأما عن التدريب للعمل في منظمات ديمقراطية فإن ذلك يمكن القيام به بنجاح في المرحلة الثانوية، وبنجاح أكبر في المرحلة الجامعية، وقد يمكن للمعلم أن يستفيد كثيراً من قراءته للصحف المتعرضة الاتجاهات، ومن حضور المناقشات العامة ومن زيارة المجالس النيابية ونحو ذلك، ولكن ذلك كله تتضاءل قيمته التدريبية أمام الممارسة الفعلية للحياة الديمقراطية . إن هناك أناساً يتصورون عن سذاجة أن بعض الأفراد يستمتعون بموهبة طبيعية تجعلهم ينجحون في الإسهام في المناقشات أو الاضطلاع ببعض المسئوليات في عمل ما، ولكن الواقع أننا نتعلم ما ينبغي عمله عن طريق ممارسته، وينطبق ذلك على العمل السياسي، فالإدارة السياسية تتطلب من الذي يمارسها قدرة على الحكم على الناس وقدرة على ترتيب الأولويات وليست هناك قواعد عامة يمكن تعليمها في ذلك، وإنما ينبغي أن نتعلم ذلك عن طريق الممارسة الفعلية وخاصة تحت إشراف ذوى الخبرة في الميدان الذي نريد أن ندرب

عليه . وهنا تبدو أهمية التنظيمات التي سبق أن أشرنا إليها في ثنايا عرضنا للمدرسة كمؤسسة ديمقراطية، ومن المفيد هنا أن نشير إلى أن إشراك بعض أعضاء الهيئة التدريسية للعمل مستشارين للجان الطلابية أمر بالغ الأهمية .

إننا في طريقة عرضنا لموضوع الديمقراطية في التربية لم يكن في ذهننا نموذج ديمقراطي معين . ولنتذكر أنه لا يوجد هناك نموذجان ديمقراطيان متطابقان تمام التطابق فالديمقراطية طريقة للحياة ذات طبيعة مرنة لا تفرض أسلوباً محدداً، وهي كذلك ذات طبيعة متطورة لا تجمد

على صورة معينة . ثم لنتذكر كذلك أن الديمقراطية طريقة للحياة كحياة سعيدة تسمو بكرامة الإنسان وتستفيد من ذكائه وتتيح المجال لانطلاق هذا الذكاء كي يضيف ما يمكن إضافته لتطوير الحياة البشرية، وإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق غايات متنوعة كثيراً من غاياتها يتصل بتوفير حياة ديمقراطية سعيدة يشعر فيها الفرد بحريته ومسئوليته الاجتماعية..

مراجع الفصل

١- ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٤ .

٢- ابن خلدون، المقدمة، القاهرة : المكتبة التجارية الكبرى، د ت .

٣- أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، طبعة الأب بويج، بيروت: دار صادر، ١٩٣٧

٤- أسماء فهمي، مبادئ التربية الإسلامية، القاهرة : دار المعارف، ١٩٥٤ .

٥- زكريا إبراهيم، مبادئ الفلسفة الأخلاقية، القاهرة : مكتبة مصر، د ت .

٦- زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية، ط٢، القاهرة : مكتبة مصر، ١٩٦٣ .

٧- زكريا إبراهيم، مشكلة الفلسفة ، القاهرة : دار القلم، ١٩٦٣ .

٨- زكريا إبراهيم، المشكلة الخلقية، ط٣، القاهرة : مكتبة مصر، ١٩٨٠ .

٩- سعيد إسماعيل على، ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢.

١٠- عائشة عبد الرحمن، مقال في الإنسان، دراسة قرآنية، القاهرة : دار المعارف، ١٩٦٦.

١١- عباس محمود العقاد، الإنسان في القرآن، كتاب الهلال (١٢٦)، القاهرة: دار الهلال، ١٩٦١ .

١٢- عباس العقاد، التفكير فريضة إسلامية، القاهرة : دار المعارف، ١٩٦٢ .

١٣- عبد الرحمن صدقي، " الخوف من الحرية "، مجلة الهلال، يوليو ١٩٦٧ .

١٤- على ماضي، فلسفة في التربية والحرية، بيروت : دار المسيرة، ١٩٧٩ .

١٥- قبارى محمد إسماعيل، قضايا علم الاجتماع المعاصر الإسكندرية: منشأة المعارف، د.ت.

١٦- محمد إسماعيل، مشكلة الجبر والاختيار ورأى الإمام ابن تيمية، أسبوع الفقه الإسلامي .

١٧- محمد سلام مدكور، المدخل للفقه الإسلامي القاهرة : مكتبة عيسى، ١٩٦٧ .

١٨- محمود قمبر، تعليم الكبار ؛ مفاهيم، صيغ، وتجارب عربية، الدوحة : دار الثقافة ١٩٨٥.

١٩- محمود قمبر، دراسات تراثية، في التربية الإسلامية ،مجلد ٢، الدوحة: دار الثقافة ١٩٨٧ .

20 - L. Lavelle, Les puissances du moi, Flammsion, paris, 1948, Ct.
C. G. Jung. The undiscovered self, New York: A Mentor Book, Q961.

21 - H...elin, O. Essai sur les Elemants principaux de la Representation, pert univers. paris.

الفصل الثالث

العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم

العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم

مقدمة :

العلم عند المسلمين - كما هو واضح مما أوردنا في حديثنا عن مواد التعلم - يطلق على ما يمكن تلقيه من الغير واكتسابه منه ، سواء أكانت مادته من المواد التي يغلب عليها الطابع النظري أم من المواد ذات الطابع الحرفي التي تتطلب ممارستها اكتساب مهارة علمية معينة .والعلم في الإسلام للجميع والأعمال - مادامت شريفة - تتاح فرصة طلبها وتحصيل متطلباتها للجميع . دون تفريق أو تمييز . فالتمييز في أي مجال يكون بين من حصل صفة العلم به ومن لم يحصلها (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ) ؟[1]

وحين نتناول هذا الموضوع في زماننا نتحدث عنه في ضوء مبدأ (إتاحة فرصة تربوية متكافئة لجميع المواطنين) وهذا المبدأ يتسم بالحداثة النسبية فقد ظهر في السياسات التعليمية المعاصرة نتيجة لتطوير مفهوم الديمقراطية وما ترتب عليه من تطور حق المواطنين . وكثير من المتعلمين - مع تقبلهم له - ينظرون إليه على انه ضمن المبادئ المستوردة ، وان الفضل فيه راجع إلى الحضارة الغربية . ونحن لا ننكر أن نظرتهم صحيحة فيما يتصل بصياغة المبدأ وبلورته على هذا النحو. ونحن كذلك لا نرى مانعا من استعمال هذه الصيغة التي صارت ذات مسحة عالمية . ولكننا نريد أن نؤكد أن متطلبات هذا المبدأ ليست جديدة على تراثنا وثقافتنا . ولو أن الشعوب الإسلامية - عند تحديث نظمها التربوية - قامت بتحليل تراثها الثقافي لوجدت هذا التراث ما يساعدها على تأصيل هذا المبدأ

وحسبنا أن نورد الحقائق الخمس الآتية :

---

[1] -سورة الزمر ، آية ٩.

١ يعتبر الإسلام (طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة)[٢]، فهو واجب على الجنسين دون تمييز بين ذكر وأنثى . بل أن الدين نفسه لم يحدد للأنثى مواد خاصة وللذكر مواد أخرى . غير إننا ينبغي أن نشير إلى أن حماية المرأة والخوف عليها من محاولات الإغراء من الأمور التي يظهر أن الرجال قد شغلوا أنفسهم في الغالب بها .

وقد فكر فيها المسلمين كما فكر فيها غيرهم وفى إطار هذا الاتجاه ظهرت لبعض مفكري الإسلام آراء لا تزيد عن كونها اجتهادات شخصية ومن هذه الاجتهادات ما يقرره أبو الحسن القابسى : (وأما تعليم الأنثى القرآن والعلم فهو حسن ومن مصالحها فأما أن تعلم الترسل والشعر وما أشبهه فهو مخوف عليها وإنما تعلم ما يرجى لها صلاحه ويؤمن عليها من فتنته وسلامتها من تعلم الخط أنجى لها)[٣]وحسبنا أن تتذكر القارئ هنا أن (الشفاء بنت عبد الله) كانت على عهد الرسول محمد تعلم النساء الكتابة وان الرسول قد طلب منها أن تعلم زوجته (حفصة) الكتابة .

٢ إذا كان الإسلام لم يميز في التربية بين الذكر والأنثى فان المسلمين كانوا فوق ذلك ييسرون تعليم المواد الإسلامية ذاتها لغير المسلمين ، وهذا هو الذي فطوه في أثناء نشر الدعوة الإسلامية . والواقع أن هذا هو اتجاه الرسالات السماوية . ولذلك كان من المآخذ على أهل الكتاب من اليهود والنصارى ما تضمنه قوله تعالى (وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ فَنَبَذُوهُ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ وَاشْتَرَوْا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ)[٤] .

---

[٢] —ابن ماجة ، ذكره الحافظ المنذرى ، وقال رواه ابن ماجة ، انظر جامع بيان العلم وفضله ، الجزء الأول ،ص٧ انظر أيضا : السيد سابق ، إسلامنا ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٧٦ ص٢١٨.

[٣] —احمد فؤاد الأهواني ، التربية في الإسلام ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٦ — ص ١٠٨ بيروت ، دار اقرأ ، ١٩٨٥ ، ص٧٧-٨٨ .

[٤] —سورة آل عمران ، آية (١٨٧) .

٣ واكثر من ذلك اتجاه الإسلام إلى الحث على طلب المعرفة الصحيحة حتى ولو كان مقدموها من غير المسلمين ، بل كانوا في بلاد غير إسلامية ، وكانت لغتهم تختلف عن لغتنا . وفى حياة الرسول نجد انه هيأ الفرصة لمن يعرف الكتابة من المشركين الذين اسروا في غزوة بدر كي يعلمها لعشرة من أبناء المسلمين واعتبر ذلك نوعا من الفدية . والى الرسول ينسب الحديث (اطلبوا العلم ولو في الصين) [5]، أي ولو بعد المكان واختلف أهله عنكم لغة ودينا وحضارة .

٤ والفقر لا يجوز – في الإسلام – أن يكون عائقا عن طلب العلم . فالفقير الذي يرغب في تحصيل المعرفة لا يجوز– في المجتمع الإسلامي – أن يصد عما طلب أو أن يوصد دونه باب المعرفة . فهذا أمر يقف دونه أولا ما هو معروف في الإسلام من أن العالم لا يجوز له أن يحجز المعرفة ممن يطلبها منه . وفى الحديث (ما من رجل حفظ علما فسئل عنه فكتمه إلا جاء يوم القيامة ملجما بلجام من نار) [6]. ويقف دونه ثانيا انه يتعارض مع مبدأ الرفق والتعاطف العام الذي وجه إليه الرسول (أن الله يحب الرفق في الأمر كله ، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء)[7].(اللهم من ولى من أمر أمتي شيئا فرفق بهم فيه فارق به) [8]ثم يحول بينه ثالثا ما هو معروف من وجود تقليد تحفيظ الصبية القرآن الكريم كمحور رئيسي من محاور تربيتهم عند السلف .وحرمان أي صبى من تعلم القرآن لأي سبب يتنافى مع قول الله تعالى (ولقد

---

[5] –ذكره ابن عدى والبيهقي في المدخل وشعب الإيمان ، عن حديث انس وقال البيهقي متنه مشهور وأسانيده ضعيفة .

[6] –قال الحافظ المنذرى في كتابه الترغيب والترهيب بعد ما ذكر الحديث رواه أبو داود والترمذي وحسنه ، وابن ماجه في صحيحه ، البيهقي ورواه الحاكم وقال صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه .

[7] –(أن الله يحب الرفق في الأمر كله) ذكر في الصحيحين .

[8] –(اللهم من ولى أمر أمتي فشق عليهم ، فاشقق عليه، ومن ولى من أمر أمتي شيئا فرفق بهم فارفق به ، رواه مسلم

يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر)[9]. ولعل ذلك يفسر لنا تعفف بعض المعلمين في الإسلام عن قبول أي نوع من الأجر . وهو يفسر لنا كذلك ظاهرة نألفها ، ففي العالم الإسلامي لا تزال توجد مجموعة من مدارس الصغار التقليدية تسمى (الكتاب) أو المكتب وهذه المدارس لا تأخذ من الأطفال أجرا ثابتا محددا ، ولكنها تتقاضى في العادة ما يتناسب وظروف كل طفل .

٥ والعلم في الإسلام لا يتقيد بسن معينة . فالدين لم يحدد عمرا ينتهي عنده طلب العلم . وهو كذلك لم يحدد مستوى معرفيا معينا يعتبر غاية أو نهاية بالنسبة لطالبه . فهو يوجهنا – وفقا للحديث – كي نجد في البحث عن المعرفة طول الحياة (اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد)[10]، وهو يوجهنا كذلك إلى إننا مهما حصلنا في مجال العلم والمعرفة ومهما تعمقنا في هذا الاتجاه فان حصيلتنا من ذلك تعتبر قليلة بالنسبة إلى ما لم نحصله (وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا)[11].

ولعل هذا يفسر لنا لماذا كانت حلقات الدراسة في الجوامع مفتوحة للصغار وللكبار معا . كان بعض الصغار يتفرغون لهذه الدراسات تفرغا كاملا . وكان بعض الكبار يترددون على فرع أو اكثر من الفروع التي يرغبون في تحصيلها أو في نوع من التوسع فيها. ولعل هذا كذلك يفسر لنا ظاهرة تعدد الاهتمامات رغبة في تحصيل المزيد من المعرفة فالشافعي الأديب الشاعر يصير إماما من أئمة الشريعة . والجاحظ وهو من أعلام الأدب كان رئيس فرع من فروع المعتزلة ، له اتجاهاته وفلسفته الخاصة .

٩–سورة القمر ، آية (٢٢) ، (٤٠) .

١٠–حديث متواتر إسناده ضعيف .

١١–سورة الإسراء ، آية ، (٨٥) .

وأيا كان الأمر فإننا نرى الإسلام قد فتح باب طلب المعرفة على مصراعيه لمن يطلبها . ولهذا الدين من التقاليد ما يجعل كل علم نافع في متناول الجميع . ليس لأي فريق أن يحتكروا نوعا من المعرفة أو نوعا من الوظائف يحبسون متطلباته العلمية عن غيرهم . ووصلت عظمة الإسلام في هذا الاتجاه إلى حد تفرده من سائر الأديان بأنه ليس فيه فريق معين يسمون (رجال الدين) فكل مسلم رجل دين .

الهدف من التعلم:

أن متصفح تاريخ التربية الإسلامية - فيما قبل تحديث نظم التعليم وتبنى النمط الغربي قلما يجد أن الدولة قد تبنت قائمة محددة بأهداف التربية فيها . ولعل السبب في ذلك هو أن - التقاليد المتعارف عليها آنئذ فيما يتصل بتحصيل المعرفة والمستويات المتصلة بها، كذلك التقاليد المتصلة بإدارة شئون الدولة لم تواجه من التحديات ما يجعل هناك حاجة إلى التفكير في مراجعة أمور التربية أو يجعل الدولة تتدخل فتتسلط على شئونها وتتحكم في مسارها . كانت الأمور تسير في يسر . ولم يكن هناك مرافق الدولة ما يتطلب معرفة نوعية تعجز التربية القائمة عن تقديمها . وكان التعليم بجميع محتوياته - كما كان إعداد الصناع والعاملين - مسئولية قومية اضطلع الناس بها ونجحوا في حدود ما كان مألوفا ومعروفا .

ولم يخل الأمر من متغيرات جعلت الدولة تتدخل في حدودها وفقا لاهتماماتها ونحن إذا راجعنا مثلا إلى الثلث الأخير من القرن العاشر الميلادي نجد أن الفاطميين بعد أن استتب لهم الأمر في مصر اتجهوا إلى تلقين الناس مذهبهم السياسي المتضمن في اتجاههم الديني . فالحكم ينبغي أن يكون محصورا في سلالة الرسول وفقا لما يقضى به المذهب الشيعي .

ومن أجل تحقيق الهدف انشئوا الجامع الأزهر الذي اكتمل بناؤه في عام ٩٧٢م. وبدأ الأزهر يقدم دراساته في المذهب الرسمي آنئذ - اعتبارا من عام ٩٧٥م .ويظهر أن قصر وظائف الدولة وأعمالها على الشيعة كان من الأمور التي ساعدت على نشر

هذا المذهب في وقت قصير . وحسبنا أن نشير إلى ما حدث في سنة ٩٩١ م . حين ضبط أحد سكان القاهرة ولديه كتاب (الموطأ) للإمام مالك بن انس) فقد اخذ الناس يدورون بالرجل في شوارع القاهرة ويضربونه [١٢]

كان الأزهر في العهد الفاطمي مؤسسة لها طابعها السياسي وقد أغدق الفاطميون على علمائه . وكانت معاملتهم للطلاب تهيئ لهم التفرغ لتحصيل العلم . فالطالب كان يحصل على حاجته من المسكن والطعام والكساء . وقد ساعد هذا على أن يكنون الأزهر جامعة يفد إليها الطلاب من مختلف الأقطار الإسلامية . وكان مركزا لتصريف بعض نواحي الحياة الرسمية . فيه تعقد الاجتماعات الهامة . وتحرر الاتفاقيات الرسمية وتنظم الاحتفالات التي ترعاها الدولة . وإذا كان الدور السياسي للأزهر قد زاد من الاهتمام به والسخاء عليه في عهد الفاطميين فأنه كان سببا فيما عاناه حين زالت دولتهم .

لم يكن معقولا وقد ظهر(صلاح الدين الأيوبي) على مسرح الحكم في عام ١١٦٩ م أن يبقى على المذهب الشيعي الذي من ما وضح مقرراته ما يقض بأن صلاح الدين حاكم غير شرعي . والذي حدث في عهده أمر سياق الأحداث عاديا : عزل صلاح الدين الأيوبي الشيعة من مناصب القضاء وانشأ مدارس لتعليم المذاهب السنية وابطل صلاة الجمعة في الأزهر . وكان طبيعيا وقد ضعفت مكانة الأزهر - أن يهجره علماؤه ، وان يتجهوا إلى المدارس التي أنشأها صلاح الدين الأيوبي ، ورعاها الأيوبيون بعده - كي يعلموا فيها وخاصة أن هذه المدارس استمتعت بمزيد من السخاء وفى عام ١٢٦٧م ، يعيد الظاهر ركن الدين بيبرس فتح الأزهر لصلاة الجمعة ويبدأ الأزهر في العهد المملوكي يسترد مكانته الأدبية فيصير جامعة للدراسات الإسلامية على المذاهب السنية والدراسات العربية . واسترد الأزهر كذلك

١٢-المقريزي، الخطط والآثار ، الجزء الأول (القاهرة ٢٧٠ هجرية ، ص ٣٤١.

مكانته الرسمية فكانت تعلن فيه قوانين الدولة وتتلى المنشورات العامة - واعتمدت الدولة عليه في تخريج قضاتها ومن يلون وظائفها الكبرى .

وهكذا نرى الاهتمامات السياسية تعلى من شأن مؤسسة تربوية معينة أو تخفض منها ، وتتحكم في نوعية المحتوى التربوي فتلغى ما يتعارض مع اتجاهاتها وتفرض ما يتناسب معها . فالتربية منذ القدم أداة تستخدم في إحداث تغييرات في القاعدة الجماهيرية وتشكيلها بحيث تساير تصورات القمة الحاكمة واتجاهاتها . ولكن ذلك - كما أشرنا - قد حدث في حدود ضيقة في التاريخ التربوي الإسلامي . ولعل هذا هو السبب في إننا نجد المكتوب عن أهداف التربية في الإسلام غالبا من أهداف المتعلمين أو أهداف قدمها بعض الناصحين إليهم .

كان المتعلمون في الغالب يطلبون العلم لذاته. ونستطيع أن نقدم لذلك أسبابا أربعة :

السبب **الأول** : أن طلب العلم في حد ذاته كان يعتبر نوعا من العبادة والعبادة أمر كان يحرص عليه المسلمون - بل كانوا يتفانون فيه - في عصورهم الأولى وحسبنا أن نورد هذا الحديث الذي انصب كله على هذا الموضوع (تعلموا العلم فان تعليمه لله خشية وطلبه عباده ، ومذاكرته تسبيح ، والبحث عنه جهاد ، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة ، وبذله لأهله قربة ، لأنه معالم الحلال والحرام ومنار سبل أهل الجنة . وهو الأنيس في الوحشة ، والصاحب في الغربة ، والمحدث في الخلوة ، والدليل في السراء والضراء ، والسلاح على الأعداء ، والزين عند الإخلاء . ويرفع الله به أقواما فيجعلهم في الخير قادة وأئمة تقتفي آثارهم ، ويقتدى بأفعالهم ، وينتهي إلى رأيهم ، وترغب الملائكة في خلقهم ، وبأجنحتها تمسحهم . ويستغفر لهم كل رطب ويابس ، وحيتان البحر وهوامه ، سباع البر وإنعامه ، لان العلم حياة القلوب من الجهل ، مصابيح الإبصار من الظلم ، يبلغ العبد منازل الأخيار والدرجات العلى في الدنيا والآخرة التفكر فيه يعد الصيام . ومدارسته تعدل القيام . به توصل الأرحام

وبه يعرف الحلال والحرام . وهو إمام العمل والعمل تابعة . ويلهمه السعداء ويحرمه الأشقياء [13].

والسبب الثاني أن الإسلام اتجه إلى تفضيل العلم - باعتباره عباده - على العبادة المألوفة التي يمارسها الناس . ومن الأحاديث في ذلك (قليل العلم خير من كثير العبادة [14]. (فضل المؤمن العالم على المؤمن العابد سبعون درجه)[15]، (نعم العطية ونعم الهدية كلمة حكمة تسمعها ، فتطوى عليها، ثم تحملها إلى أخ لك مسلم تعلمه إياها ، تعدل عبادة سنة) [16].

والسبب الثالث هو أن الإسلام أكد وحده الأصل بالنسبة للبشر . فسوى بينهم تسوية لا تجعل هناك فضلا لعنصر على عنصر (يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ) [17]. وفى الحديث (كلكم لآدم ، وآدم من تراب) [18]. (الناس سواسية كأسنان المشط)[19].، ولكنه مع هذا ميز ذوى العلم وصرح برفعتهم (يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)[20]،

---

[13] -أبو بكر يوسف القرطبي ، جامع بيان العلم وفضله ، الجزء الأول، ص٥٤،٥٥ .

[14] -قال صلى الله عليه وسلم (قليل العلم خير من كثير العبادة) وكفى بالمرء علما إذا عبد الله وكفى بالمرء جهلا إذا اعجب برأيه ، إنما الناس رجلان عالم جاهل فلا تمار العلم ولا تحاول الجاهل . رواه الطبراني في الكبير وذكره الحافظ المنذري في الترغيب والترهيب بدون ذكر إنما الناس رجلان الخ ... وقال رواه الطبراني في الأوسط وفى إسناده اسحق بن اسيدي.

[15] -انفرد بهذا الحديث (المصنف) انظر القرطبي ، جامع بيان العلم جـ١ ،ص٢٢ .

[16] -رواه الطبراني في الكبير بإسناد ضعيف .

[17] -سورة الحجرات آية (١٣)

[18] البزار وفى الجامع الصغير ، ورواه حذيفة بلفظ (كلكم بنو آدم وآدم خلق من تراب) وأما بقية الحديث فقد رواه العداء بن خالد ، انظر المؤتمر الثالث لمجمع البحوث الإسلامية عام ١٩٦٦ ، ص ٣٣٩.

[19] -ذكر في كتاب الديلمي كشف الخفاء، ورواه سهل بن سعد ، المؤتمر الثالث لمجمع البحوث الإسلامية، ص٣٩٣

[20] -سورة المجادلة ، آية (١١) .

(قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ)[21]؟ . وإذا كان القرآن قد صرح (أن أكرمكم عند الله اتقاكم)[22]. فانه قد أورد في آية أخرى ما يفيد أن هذا المستوى من التقوى إنما يحدث من ذوى العلم (إنما يخشى الله من عباده العلماء)[23].

أما السبب الرابع فهو أن الدولة الإسلامية كانت فيها فرص لوظائف متميزة ولكنها كانت محدودة . وقد جرت العادة بانتقاء بعض القيادة من ذوى العلم لهذه الوظائف أي أن فرص العمل الممتازة كانت متاحة لذوى المعرفة . وهكذا نجد أن فرص الكسب المادي والأدبي عن طريق العلم كانت تواتي صاحب العلم ولكن ذلك لم يكن يتم في ضوء متطلبات معينة ومقررات ثابتة تتطلبها طبيعة الوظيفة بل في ضوء ما استطاع العلم تحصيله ، وتمييز نفسه فيه ، وإحراز الشهرة بين الناس به . وكان الحكام في البلاد الإسلامية يحرصون على تقريب العلماء والإغداق عليهم ويظهر أن ذلك كان إحدى وسائلهم في كسب الصيت وسط النفوذ . وفى إطار هذا الجو العام وما حصله ذو الصيت العلمي أطلق بعض العلماء عبارات تتناول ظاهرها موضوع (فضل العلم) ولكنها في الواقع تحمل الفخر ومن الاعتداد بالذات ما يكاد تختفي معه التواضع . فمن ذلك ما قاله (أبو الأسود الدوؤلى) : الملوك حكام الناس ، والعلماء حكام الملوك) ومنه قول (الأحنف : (كاد العلماء أن يكونوا أربابا . وكل عز لم يؤكد بعلم فإلى ذل ما يصير) . وفى كتب التراث من ذلك شئ كثير [24].

فإذا انتقلنا إلى الأهداف التي قدمها الناصحون من الكبار إلى الصغار ليحفزوهم على طلب العلم وجدناها اكثر واقعية ، واقرب إلى التأثير فيمن يوجهون إليهم النصح.فهي عادة تحدثهم عما يلمسون من الكسب المادي والأدبي لصاحب العلم ،

---

[21] سورة الزمر ، آية (٩) .

[22] سورة الحجرات ، آية (١٣) .

[23] سورة فاطر ، آية (٢٨) .

[24] أبو بكر يوسف عبد البر القرطبي ، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله ، الجزء الأول ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٩٧٨، ص٦٠-٦١

وتوجههم إلى استخدام العلم لتحقيق هذه الأهداف. ويمكننا على سبيل المثال أن نقدم بعض ما يروى من النصائح أو الوصايا الموجهة لحث على طلب العلم . منها قول (مصعب بن الزبير) لابنه : (علم العلم فان يكن لك مال كان لك جمالا ، وان لم يكن لك مال كان لك مالا) ومثله قول (عبد الملك بن مروان) لبنيه : يا بني : تعلموا العلم فان كنتم سادة فقتم وان كنتم وسطا سدتم ،وان كنتم سوقة عشتم) . ومن ذلك أيضا قول (ابن المقفع) (اطلبوا العلم ، فان كنتم ملوكا برزتم ، وان كنتم سوقة عشتم)[25].وواضح من هذا أن اثر التعلم في التحرك والانتقال من فئة اجتماعية أو وسط اقتصادي إلى فئة اجتماعية أخرى أو مستوى اقتصادي آخر كان أمرا متعارفا عليه، وقد تقدم به بعض ذوى المعرفة والخبرة إلى الناشئين ليستهدفوه .

التربية مسئولية الدولة :

على عاتق الدولة في زماننا تقع مسئولية تأسيس النظام التربوي ورعايته . وحين تلي الدولة شئون التربية تلتزم باختيار الأكفاء القادرين علي إدارة شئونها . وهذا مبدأ رئيسي من مبادئ اختيار الموظفين في الإسلام. قال أبو ذر الغفارى: (قلت يا رسول الله إلا تستعملني ؟ فضرب بيده على منكبي ، ثم قال : يا أبا ذر : انك ضعيف ، وإنها أمانة ، وإنها يوم القيامة خزي وندامة ، إلا من أخذها بحقها، وأدى الذي عليها فيها) [26]. هناك إذن سلطة تربوية كقوة تتولى أمر التربية وفقا للتقاليد الإسلامية في انتقاء من يرعون مرافق الدولة .

ستجد هذه السلطة التربوية أمامها نصوصا دينية تملى - كما سنرى - مبادئ تربوية أو أهداف معينة - هذه النصوص تلتزم بها السلطة وفق ما هو مفهوم منها ثم هناك تطورات تنتج عنها التزامات معينة لا تستطيع السلطة أن تعفى نفسها من الوفاء بها. لقد رأينا مثلا أن كل فرد عليه أن يتعلم - فيما ينبغي تعلمه - قدرا من

---

[25] -نفس المرجع

[26] -رواه مسلم

المعرفة لادينية وقدرا من اللغة . وقد انتهينا إلى أن الظروف التي نعيشها والمحتوى المعرفي للتعليم المناسب لهذه الظروف من الأمور التي تجع التعليم مسئولية الدولة. واحد مقتضيات هذين الأمرين - وهما ما ينبغي أن يتعلمه الفرد وتولى الدولة مسئولية التربية - أن السلطة يجب أن توفر لكل ناشئ مكانا في المدرسة. أما طول المدة التي يبقاها ، ونوعية المعارف التي تقدم إليه ومدى المسئولية عن إعداد المتعلم للحياة فأمور تخضع للحوار بين ذوى الرأي وتخضع للاجتهاد إذ لا توجد حتى الآن تقاليد بشأنها .

معنى ذلك انه كلما تطورت احتياجات الإنسان ونمت مطالب المجتمع أدى ذلك إلى تطور مسئولية الدولة في مجال التربية ومعناه أيضا أن المجتمع المسلم لا يمكنه في زماننا أن يقرر أن التربية كانت فيما مضى مسئولية أهلية وإنها ينبغي أن تكون كذلك حاليا . ثم معناه بعد ذلك انه إذا تطورت طريقة الحياة ، وانحسرت الحرف والأعمال السهلة ، وصار من الصعب أن يندمج الناشئون في معترك الحياة قبل تزويدهم بالمهارات والقدرات التي تساعدهم على كسب عيشهم فان هذا يعنى أن الدولة مسئولة عن تعليم كل فرد وحتى يصير قوة منتجة وأن فترة تربية المواطنين يجب أن تمتد بما يتناسب مع هذه المتغيرات .

وإذا كانت النصوص الدينية لم تتناول تطور مسئولية الدولة عن تربية الأفراد. فان السبب في ذلك ارتباط بظروف الحياة المتغيرة فالدولة عليها أن تتدخل وتتحمل مسئوليتها في التربية حين يقرر المسلمون ذلك : والسبيل إلى تحديد حجم المسئولية في هذه الحالة الاجتهاد والحوار وتبادل الرأي ثم إصدار القرارات ، ونؤكد هنا أمرا قد يكون واضحا من ثنايا ما أوردناه ، وهو إننا إذا كنا لا نوافق على العودة إلى ما كان عليه أسلافنا في شئون التربية فإننا لا نتوقع أن يصر أحد على فرض ما نصل إليه في هذا الاتجاه على الأجيال الصاعدة أن دنيانا دائمة التغير وعلينا أن نلاحق

تغيراتها. علينا أن نراجع أهدافنا ونظام التعليم عندنـــا باســـتمرار حتـــى لا يتـــأخر المجتمع وحتى لا نترك الناس تحيا حياة تختلف في طبيعتها عن متطلبات زمانهم .

أهداف التربية الإسلامية :

أهداف التربية تحدد اتجاهات النظام التعليمي بمستوياته وتعكس - فيما تعكس - طبيعة المجتمع واحتياجاته وتقاليده التربوية . ونظرا إلى أن للأهداف تلك الأهمية ثم نظرا إلى تأثيرها الكبير في تشكيل الأفراد وفى تحديد صورة المستقبل بالنسبة للامة كانت أحد المجالات المفتوحة لتبادل الرأي من اجل الاتفاق على سياســـة تربويـــة . غير أن هناك كما أشرنا من قبل . جوانب وردت فيها نصوص دينية صريحة مثـــل بعض النصوص المتصلة بالفرد وبالحياة الاجتماعية وهذه النصوص قد تختلف فـــي فهمها وطريقة الأخذ بها . ولكنها على أي حال نصوص ملزمة بمحتواها.

وإذا أردنا إعادة بناء الأهداف التربوية في زماننا فليس هناك مجتمع مسلم يبدأ من فراغ أو ليس فيه نظام تعليمي له أهدافه . والمفروض في هذه الحالـــة أن نبـــدأ بتحليل واقعنا واختيار القيم المتضمنة في تقاليدنا التربوية , ونظرا إلـــى أن الأمـــة الإسلامية أمة منفتحة ثقافيا على غيرها مـــن الأمـــم (وجعلنـــاكم شـــعوبا وقبـــائل لتعارفوا)[٢٧]. فان علينا أن نختبر ما وصلت إليه الثقافات الأخرى وان نعمـــل علـــى إثراء ثقافتنا بما لا يفسد طابعها أو يتنافى مع الإطار الإسلامي أما ما يبديه بعـــض المتخوفين من تحفظات في ذلك فأمر يتنافى مع روح الإسلام واتجاهاته ويكفينـــا أن نشير إلى أن القرآن قد اشتمل على ألفاظ غير عربية الأصل ولم يؤثر ذلك إطلاقـــا في حقيقة القرآن عربي . وقد وجهنا الرسول ﷺ كما سبق أن ذكرنـــا- إلـــى أن نطلب العلم حيث يوجد كما سبق أن وجهنا إلى انه (من تعلم لغة قـــوم آمـــن مـــن مكرهم)[٢٨].

---

[٢٧] سورة الحجرات ، آية ، (١٣) .

[٢٨] حديث متواتر إسناده ضعيف .

وبعد هذا كله نشير إلى أثر الفكر اليوناني فيما وصل إلينا من تراث فلاسفة الإسلام وهم قوم لم يتعرضوا لاتهام يمس عقيدتهم أو انتمائهم .

معنى ذلك إننا عند دراسة الأهداف التي ينبغي أن تتجه التربية إلى تحقيقها نأخذ في اعتبارنا أمورا ثلاثة :

١- ما ورد من النصوص الدينية التي تلزمنا بمبادئ أو باتجاهات معينة عند رسم الأهداف . والالتزام بما ورد في هذه النصوص من شأنه أن يضفي طابعا أو مسحة إسلامية تربط بين الأنظمة التربوية الموجودة في البلاد الإسلامية وفلسفتها وتتيح الفرصة لتبادل الخبرات بين هذه البلاد في هذا المجال .

٢- ما تكشف عنه الدراسات العلمية المتصلة بمجال فهم الإنسان والكشف عن طبيعته وكذلك الدراسات المتصلة باستخدام انسب الطرق لتعليمه . من شأن هذين المجالين أن يضفيا على التربية طابعا أو مسحة عالمية . وهما يهيئان الفرصة للتوسع في تبادل الخبرات والمعلومات بين جميع الدول .

٣-ما تكشف الدراسات المتصلة بتحليل واقع المجتمع وطبيعته وكذلك الدراسات المتصلة بتحليل الواقع التربوي وما ينطوي عليه من تقاليد . ومن شأن هذين النوعين من الدراسات أن يتما على المستوى المحلي . والأخذ بنتائج هذه الدراسات تضفي على التربية طابعا أو مسحة قومية وهذه الدراسات عادة تكون جزءا رئيسيا – أو أهم جزء – من نشاط المراكز القومية للبحوث التربوية .

غير أن هناك شيئا نحب أن نشير إليه . وهو أن كثيرا مما أوصى به الدين وأكدته نصوصه يتلاقى مع ما أوصت به ثقافات وفلسفات أخرى وبعض جوانب التلاقي بين الدين وهذه الفلسفات من الأمور التي اكتسبت تأييدا واستحسانا على المستوى العالمي ولكنها اشتهرت بأسماء خاصة أو مصطلحات معينة – تمتد جذورها في ثقافات أجنبية – ونحن حين نوردها في مجال الفلسفة الإسلامية للتربية – نميل إلى استعمال هذه المصطلحات لأسباب ثلاثة :

السبب الأول : أن ذلك من شأنه أن يزيد من التفاهم ويساعد على التقارب بين المتخصصين في المجال التربوي. وهذا أمر مطلوب وله أهميته في التعاون على تطوير العملية التربوية . فتبادل الرأي في المشكلات المشتركة والتعاون على حلها سيكون سهلا . والسبب الثاني أن هذا يساعد على تأصيل المبادئ والقيم التي نتلاقى فيها مع غيرنا فنبين الأساس الإسلامي لها. والسبب الثالث أن هذا الاتجاه يساعدنا على الاحتفاظ بأصالتنا ، ويمكننا في نفس الوقت من تحديث لغة التربية ثم نحن حين نتبنى هذا الاتجاه نتلافى ما يحدث حين يظل بعض الذين ليست لهم صلة قوية بتراثهم الإسلامي أن ما يسمعونه أو يجدونه مكتوبا عن بعض المبادئ الإنسانية هو فكر مستورد من حضارات متقدمة ، في الوقت الذي قد يكون لتراثنا فيه السبق على تلك الحضارات .

واقرب مثال لذلك هو المبدأ الديمقراطي الذي صارت له شهرته على المستوى العالمي . هذا المبدأ ليس غريبا في محتواه عما جاء به الإسلام . ونحن حين نقدم هذا المبدأ – في أي جانب من جوانبه – يمكننا أن نقدم معه الأصول والنصوص الدينية التي تستند إليها عند المطالبة بتطبيقه والالتزام به .

الديمقراطية هدف ووسيلة في الإسلام :

شاع استعمال مصطلح (الديمقراطية) على المستوى العالمي واللفظ يوناني الأصل وقد بدأ يظهر استعماله في اللغة الإنجليزية حوالي الربع الأخير من القرن السادس عشر . والنظام الديمقراطي يقوم الشعب فيه باختيار الحكومة وتبقى سلطة الشعب وقوته له حتى بعد تشكيل الحكومة والشعب يمارس سلطته بالطريق المباشر أو عن طريق من يختارهم من النواب ونحن نقر أن اللفظ ليس عربيا ، ولكننا نقرر أن استعماله يساعد على توضيح جانب هام في الحياة الإسلامية .

فهذا اللفظ يتصل بمفهوم غير غريب على ثقافتنا ، بل الأصوب أن نشير إلى انه يتصل بمعنى له أصالته في الحياة العربية من قبل الإسلام ومن بعده . وفى التحليل

على هذه الأصالة نبدأ بالإشارة إلى قول (بلقيس) ملكة سبأ (يا أيها الملأ أفتوني في أمري ، ما كنت قاطعة أمرا حتى تشهدون) [٢٩] .

وفى السنوات الأولى من القرن السابع الميلادي ظهر الإسلام وقدم للبشرية من المبادئ السامية ما يمكن أن يقرر انه إرساء لقواعد الديمقراطية بطريقة تظهر اهتزاز عقيدة من يخرج عليها أو يحاول فرض وصايته على الناس . وفي ضوء هذه القواعد كان سهلا أن يدرك الحاكم انه مجرد إنسان آلت إليه سلطة كما يدرك انه قد لا يكون خير من يليها وقد لا يكون خير الناس وأولاهم بها . ومن الحكام من كان يذكر ذلك صراحة وعلنا فعمر بن الخطاب يخاطب شعبه قائلا (يا أيها الناس : إني وليت عليكم ولست بخيركم ....) وحين يطلب عمر بن الخطاب ممن يخاطبهم بهذا الكلام أن يصححوه إذا انحرف يجيبه أحد السامعين بان الناس سيقومون اعوجاجه _ إذا حدث له اعوجاج بسيوفهم . فيقول عمر : الحمد لله الذي جعل في أمة عمر من يقوم اعوجاج عمر بسيفه . وقد عمدنا أن نذكر هذا المثال من سيرة عمر بن الخطاب لما اشتهر عنه من شدة ، فعمر هو القائل بعد وفاة أبي بكر وقبل دفنه (إنما مثل العرب مثل جمل أنف اتباع قائده حيث يقود فلينظر قائد حيث يقود . أما أنا فورب الكعبة لأحملنهم على الطريق (وعمر هو القائل في خطاب وجهه لناس بعد ذلك في بداية ولايته أمورهم : أعينوني على أنفسكم بكفها عنى . وأعينوني على نفسي بالمر بالمعروف والنهى عن المنكر وإحضاري النصيحة فيما ولاني الله من أمركم .....

كان عمر يعتبر أن مسئوليته تقضى تعيين خير الناس ليلوا أمور الناس . وكان يزود هؤلاء الولاة بنصائحه ، ويخبرهم بان من يتعدى منهم على أي إنسان فسيحل به القصاص . وكان عمر يعلن ذلك للناس ويطلب منهم الالتجاء إليه إذا وقع عليهم ظلم وكان يرى أن عليه أن يراقب تصرف هؤلاء الولاة باعتبار ذلك من واجباته .

---

[٢٩] سورة النمل ، آية (٣٢) .

ومما حدث في عهد عمر أن (عمرو بن العاص) نظم سباقا للخيل بمصر . فسبقت فرس أحد المصريين فأخبر (محمد بن عمرو بن العاص)الناس أن هذا فرسه . ولما اخبره المصري بأنها فرسه هو عز على محمد بن عمرو _ فيما يبدوا_ أن يكذبه المصري . فضرب المصري بالسوط وهو يقول خذها وأنا ابن الأكرمين) وتهيأ للمصري بعد ذلك أن يعرض الأمر على عمر بن الخطاب فاستدعى عمرو بن العاص ومحمد ابنه ثم أعطى بن الخطاب درته للمصري كي يضرب بها محمد بن عمرو مثل ما ضربه . أباح له أن يضرب ابن العاص نفسه باعتبار أن محمد قد استطاع التعدي على المصري بسبب سلطان أبيه ولكن المصري اقتصر على ضرب محمد بن العاص قائلا قد ضربت من ضربني وفى نفس اللقاء يوجه عمر بن الخطاب حديثه إلى عمرو بن العاص متسائلا : متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا؟ .

هذا المسلك الذي سلكه عمر بن الخطاب مسلك إسلامي قائم على احترام الإنسان، وعلى تنظيم علاقته بغيره من المحيطين به ، وكذلك على تنظيم علاقته بالسلطة أو الدولة . يكفى لكي نبين قيمة الإنسان في الإسلام أن نشير إلى ما يأتي :

١ – إن النصوص الدينية تؤكد قيمة الإنسان تأكيدا صريحا. فهذا الإنسان قد استخلفه الله على الأرض ، بقوله تعالى :(إني جاعل في الأرض خليفة) [٣٠] وصرح بتكريمه (ولقد كرمنا بنى آدم) [٣١] ، ووهبه السيادة على كل شئ في هذا الكوكب الذي يعيش فيه ، بل مكنه من الامتداد بسيادته إلى ما وراء هذا

[٣٠] – سورة البقرة ، آية (٣٠) .

[٣١] – سورة الإسراء ، آية (٧٠) .

الكوكب (وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعا)[32]، (وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره)[33]

٢- من حق الإنسان أن يستمتع بالحياة في حدود ما أحل الله له، بل أن الإسلام قد أدخل بعض ما يساعد على دوام النظافة والمظهر اللائق ضمن العبادات، فالوضوء والغسل تكثر المناسبات التي توجبهما. والاتجاه إلى المسجد للصلاة له آداب من بينها: "يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد"[34] وقد وجه الله الإنسان إلى الاستمتاع بالحياة في حدود ما أحل له، "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا"[35]، " قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق، قل هي للذين آمنوا في الحياة الدنيا خالصة يوم القيامة"[36] ، "وكلوا واشربوا ولا تسرفوا"[37] , "المال والبنون زينة الحياة الدنيا"[38] "والخيل والبغال والحمير لتركبوها وزينة".[39]

٣- وهذا الإنسان ببشر يخطئ، ويصيب. وليس هناك من هو معصوم من الخطأ في مسلكه. حتى الأنبياء "فعصى آدم ربه فغوى، ثم اجتباه ربه فتاب عليه وهدى"[40]، " وظن داود إنما فتناه فاستغفر ربه وخر راكعا وأناب"[41]، وموسى الرسول يقتل : "ودخل المدينة على حين غفلة من أهلها فوجد فيها رجلين

---

[32] - سورة الجاثية ، آية (١٣)

[33] - سورة النحل ، آية (١٢) .

[34] - سورة الأعراف ، آية (٣١) .

[35] - سورة القصص ، آية (٧٧) .

[36] - سورة الأعراف ، آية (٣٢) .

[37] - سورة الأعراف ، آية (٣١) .

[38] - سورة الكهف ، آية (٤٦) .

[39] - سورة النحل ، آية (٨) .

[40] - سورة طه ، آية (١٢١) .

[41] - سورة ص ، آية (٢٤) .

يقتتلان، هذا من شيعته، وهذا من عدوه، فاستغاثه الذي من شيعته على الذي من عدوه فوكزه موسى فقضى عليه، قال: هذا من عمل الشيطان إنه عدو مضل مبين. قال رب أني ظلمت نفسي فأغفر لي فغفر له إنه هو الغفور الرحيم".[42] وهناك أمثلة أخرى ونصوص تبين أن طريق الخلاص من الخطأ هو التوبة، وأن من ارتكب إثما يستطيع أن يبرأ منه دون أن يؤثر ذلك في كيانه أو قيمته. ليس هناك داع لليأس أو للانهيار. "قل يا عبادي الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله، إن الله يغفر الذنوب جميعا، إنه هو الغفور الرحيم".[43]

٤- وحين يتجه الإنسان لربه فإنه لا يحتاج إلى وساطة. ليتجه إليه اتجاها مباشرا. "وإذا سألك عبادي عني فإني قريب أجيب دعوة الداعي إذا دعان"[44].

٥- وهذا الإنسان له حياته الخاصة أو الشخصية، وليس من حق أي امرئ أن ينبش ليعرف دقائق حياة شخص آخر، وليس من حقه كذلك أن يتسلى مع الغير بذكر نواقص إنسان آخر، فهذا عمل بشع في نظر الدين الإسلامي. وفي القرآن الكريم "ولا تجسسوا، ولا يغتب بعضكم بعضا، أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتا فكرهتموه"[45] وعن النبي ﷺ " أنه خطب فرفع صوته حتى اسمع العواتق في خدورهن قال: يا معشر من آمن بلسانه ولم يخلص الإيمان إلى قلبه: لا تتبعوا عورات المسلمين فإن من تتبع عورات المسلمين تتبع الله عورته حتى يفضحه ولو في جوف بيته". وعن زيد بن وهب قلنا لابن مسعود هل لك في الوليد بن عقبة بن أبي معيط تقطر لحيته خمرا؟ فقال ابن مسعود: "إنا قد نهينا عن التجسس، فإن ظهر لنا شئ أخذنا به"[46] ، وهذا الذي قاله ابن

---

[42] - سورة القصص ، آية (١٦) .

[43] - سورة الزمر ، آية (٥٣) .

[44] - سورة البقرة ، آية (١٨٦) .

[45] - سورة الحجرات ، آية (١٢) .

عن التجسس، فإن ظهر لنا شئ أخذنا به"[46] ، وهذا الذي قاله ابن مسعود يدل على أن السلطة ليس لها أن تتجسس على إنسان لتعرف ماذا يفعل في الخفاء. وما يحدث غير ذلك من تجسس وتلصص على سير الناس وأحوالهم يعتبر إجراء منافيا لروح الإسلام.

فإذا ما انتقلنا بعد ذلك إلى المبادئ التي وضعها الإسلام لتنظيم العلاقة بين البشر وجدنا من بينها المبادئ التالية:

١- تأكيد مبدأ وحدة الأصل والمساواة، وفي هذه الناحية يتجه الإسلام اتجاها يقضي على العنصرية. فالبشر جميعا ينتمون إلى أب واحد. وفي الحديث الشريف: "كلكم لآدم، وآدم من تراب"[47] وفي: "الناس سواسية كأسنان المشط". وفي القرآن الكريم: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى"[48]، "يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها".[49]

٢- العمل على أن يسود المحبة بين الناس. فالمحبة في أساسها صنو الإيمان "والذين آمنوا أشد حبا لله"[50] ، "وقل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله ويغفر لكم ذنوبكم".[51] ومن أجل نشر المحبة بين الناس أكد الإسلام مبدأ التسامح من أجل الحفاظ على العلاقات الإنسانية المجيدة. "ولا تستوي الحسنة ولا السيئة، أدفع بالتي هي أحسن فإن الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم"[52]. وأكد الدين الإسلامي الالتزام بالمبادئ الخلقية في معاملة الغير. وفي

---

[46] - حديث متواتر إسناده ضعيف .

[47] - البزار في الجامع الصغير، أنظر المؤتمر الثالث لمجمع البحوث الإسلامية ١٣٧٦/ ١٩٦٦ ص ٣٣٩ .

[48] - سورة الحجرات ، آية (١٣) .

[49] - سورة النساء ، آية (١) .

[50] - سورة البقرة ، آية (١٦٥) .

[51] - سورة آل عمران ، آية (٣١) .

[52] - سورة فصلت ، آية (٣٤) .

الحديث: "اتق الله حيثما كنت واتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن" ، "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه".[٥٣] ويؤكد حديث آخر " هذا الاتجاه في بلاغة وإيجاز قائلا: "الدين المعاملة".

٣- والإسلام يقرر أن هناك فروقا فردية بين البشر، ولكن هذه الفروق أو التباينات تجعل المجتمع متكاملا، فهي لصالح البشرية. "والناس - كما يقرر الرسول - بخير ما تباينوا فإن تساووا هلكوا".[٥٤] هناك فروق في المعرفة، كما أشرنا من قبل " هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون"[٥٥] وهناك فروق في الطاقة ، "لا يكلف الله نفسا إلا وسعها".[٥٦] وهناك فروق في القدرة على الكسب في حجم ما يمكن تحصيله منه، "والله فضل بعضكم على بعض في الرزق"[٥٧]. لكن الإسلام يتجه بجميع الفئات إلى أن تكون وحدة متماسكة وأن تتعاون فيما بينها، "وإنما المؤمنون أخوة" [٥٨] . "واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا".[٥٩] "ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم"[٦٠]، " وتعاونوا على البر والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان".[٦١] وفي الحديث: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا".[٦٢] "ويد الله مع الجماعة".

---

[٥٣] - رواه البخاري ومسلم

[٥٤] - في الطبراني .

[٥٥] - سورة الزمر ، آية (٩) .

[٥٦] - سورة البقرة ، آية (٢٨٦) .

[٥٧] - سورة النحل ، آية (٧١) .

[٥٨] - سورة الحجرات ، آية (١٠) .

[٥٩] - سورة آل عمران ، آية (١٠٣) .

[٦٠] - سورة الأنفال ، آية (٤٦) .

[٦١] - سورة المائدة ، آية (٢) .

[٦٢] - رواه البخاري، ومتفق عليه.

٤- والإسلام يتجه إلى تدعيم الصلة بين الفرد والجماعة التي يرتبط معها بعلاقة مشروعة أو طبيعية. فصلاة الجماعة يقف الناس فيها خلف إمامهم يتحركون لحركته ويسكنون لسكونه. والاجتماع في هذه مفروض فيه أن يؤلف بين المصلين، وأن يزيد اهتمامهم ببعضهم ولعل هذا هو السبب في قول عمر بن الخطاب: "تفقدوا إخوانكم في الصلاة. فإن فقدتموهم فإن كانوا مرضى فعودوهم، وإن كانوا أصحاء فعاتبوهم ثم هناك علاقة الجوار، وفي الحديث: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم جاره". "اتدرون ما حق الجار؟ إذا استعان بك أعنته، وإن استنصرك نصرته وإن استقرضك اقرضه وإن موض عدته، وإن مات شيعت جنازته، وإن أصابه خير هنأته، وإن أصابه مصيبة عزيته، ولا تستطيل عليه بالبناء فتحجب عنه الريح إلا بإذنه، ولا تؤذيه، وإذا اشتريت فاكهة فاهد له، وإن لم تفعل فادخلها سرا ولا يخرج بها ولدك ليغيظ بها ولده، ولا تؤذه بقتار قدرك إلا أن تغرف له منها.

فإذا انتقلنا بعد ذلك إلى العلاقة بين الفرد والدولة وجدنا أن الإسلام قد وضع أيضا مجموعة من المبادئ من بينها:

أولا: لابد للجماعة من رئيس يتولى شئونهم ، وهذا الرئيس له قيمته ومهامه وفي الحديث: "إن لله حراسا في السماء وحراسا في الأرض، فحراسه في السماء الملائكة، وحراسه في الأرض الذين يقبضون أرزاقهم ويذبون عن الناس" . "إن الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن". وفي القرآن الكريم: "أطيعوا الله واطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم".[٦٣]

ثانيا: وإحدى مسئوليات هذا الرئيس ضمان العدل بني الناس والحكم وفقا لقواعد الشريعة الإسلامية ونصوصها. "إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها

---

[٦٣] - سورة النساء ، آية (٥٩) .

وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل".[٦٤] "ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون".[٦٥] إن الله يأمر بالعدل والإحسان".[٦٦] ، وقد يحدث أن تكون هناك كراهية بين أحد الناس وولي الأمر وهذا أمر لا يبرر الانحراف عن العدالة، فالعلاقات الفردية والخصومات لا تبرر عدم الالتزام بالقيم المطلوبة . "ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا".[٦٧]

ثالثا: وعلى مستوى الجماهير ينبغي أن يتلمس الحاكم وسيلة لإيجاد علاقة طيبة بينه وبين الناس. ومن وسائله في ذلك أن يكون لينا مع الناس رفيقا بهم، مقتديا في ذلك بما وص الله به رسوله "فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك".[٦٨] . "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة، وجادلهم بالتي هي أحسن".[٦٩] وأسوأ مستوى من الحكم من ينطبق عليه قول الرسول ﷺ: "ألا أنبئكم بشرار الناس؟ قالوا بلى يا رسول الله، قال: من نزل وحده ومنع رفده، وجلد غيره ثم قال أفلا أنبئكم بشر الناس من ذلك قالوا بلى يا رسول الله قال: من لا يرحم غيره ولا يؤمن من شره. ثم قال أفلا أنبئكم بشر من ذلك؟ قالوا: بلى يا رسول الله، قال: من يبغض الناس ويبغضونه".

رابعا: ومبدأ الشورى مبدأ رئيس في الإسلام، وهو طابع نظام الحكم ولأهمية هذا المبدأ علمه الله لعباده تعليما إجرائيا أخبرهم فيه بما فعل حين خلق البشر: "وإذا قال ربك للملائكة: أني جاعل في الأرض خليفة. قالوا: أتجعل فيها من

---

[٦٤] - سورة النساء ، آية (٥٨) .

[٦٥] - سورة المائدة ، آية (٤٤) .

[٦٦] - سورة النحل ، آية (٩٠) .

[٦٧] - سورة المائدة، آية (٨) .

[٦٨] - سورة آل عمران ، آية (١٥٩) .

[٦٩] - سورة النحل ، آية (١٢٥) .

يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك، ونقدس لك؟ قال: أني أعلم ما لا تعلمون".[٧٠] ووجه الله رسوله قائلا: "وشاورهم في الأمر".[٧١] وفي ذكره لسمات المؤمنين " وأمرهم شورى بينهم".[٧٢] وإذا وقع الناس تحت ظلم أو استبداد فلا حرية لهم في أن يستكينوا، فالله سيحاسب المتضعفين في الأرض، "ألم تكن أرض الله واسعة فتهاجروا فيها".[٧٣]

خامسا: وكل ما لم يرد فيه النص بما يتصل بشؤون الناس أو بتنظيم حياتهم الاجتماعية يجتهد ذوو الصلاحية والقدرة على إبداء الرأي مفكرين ومتناقضين مع غيرهم وفي ذلك يحترم الإسلام العقل البشري ويثق فيه إلى حد أنه على مستوى الفرد " من اجتهد فأخطأ فله أجر، ومن أصاب فله أجران". أما على مستوى الجماعة فإن إجماع الأمة أحد مصادر التشريع.

سادسا: وحتى فيما ورد فيه النص في الإسلام نجد أن المسلمين كان من حقهم أن يعملوا فكرهم في هذه النصوص وأن يستنبطوا منها ما يصل إليه تحليهم لها من الأحكام وقد أدى ذلك إلى وجود مذاهب إسلامية في هذا الدين الوحيد. وهي مذاهب متعايشة في الإسلام فيما بينها. ويعلن عن مدى حرية الفكر التي هيأها الدين حتى فيما يتصل ببعض ما وردت فيه من نصوص صريحة.

سابعا: والإسلام لم يحدد طريقة ثابتة لنظام الشورى الذي أمر به. لقد ترك ذلك لظروف الناس في العصور المختلفة، فالنظام النيابي مثلا في زماننا أساس لصعوبة الاستفتاء المباشر على كل مشكلة غاية الأمر أن الإسلام قد يقتضي في السلطة التشريعية التي تنتخب في النظام النيابي مستوى من العلم

---

[٧٠] - سورة البقرة ، آية (٣٠) .

[٧١] - سورة آل عمران ، آية (١٥٩) .

[٧٢] - سورة الشورى ، آية (٣٨) .

[٧٣] - سورة النساء ، آية (٩٧) .

والمعرفة يضمن وجود أصلح العناصر وأقدرها على الإسهام في اقتراح التشريعات وصياغتها. فبالنسبة للحوار والجدل يسهم فيه ذوو المعرفة أو الإحاطة بما يدور حوله الحوار. "ها انتم هؤلاء حاججتم فيما لكم به علم، فلم تحاجون فيما ليس لكم به علم؟"[٧٤] "ولا تقف ما ليس لك به علم".[٧٥] وغير ذلك العلم لا يستطيع أن يفهم النص القرآني الصريح، "بل هو آيات بينات في صدور الذين أوتوا العلم".[٧٦]

إن كثيرا مما أوردناه في موضوع الديمقراطية الإسلامية يمكن أن يملي علينا مبادئ تربوية تتضمنها أهدافنا التربوية. ومن هذه المبادئ مثلا:

١- تربية المواطن الحر الذي يستطيع ممارسة حريته الفكرية والتعبيرية والمسلكية في حدود القيم المتعارف عليها.

٢- تحرير هذا المواطن من الخوف بحيث يستطيع أن يسهم في شئون بلاده وأن يواجه مسئولياته في ذلك دون تهيب من خطأ. فالخطأ ليس عيبا، ولكن العيب في الإصرار عليه بعد اكتشافه.

٣- وإذا كان الناس يختلفون في قدراتهم، وكنا حريصين على تحقيق العدالة بين ذوي القدرات المختلفة بحيث يتعلم كل إنسان ما يناسبه، ويعمل فيما يتناسب مع كفاءته من أعمال وفقا لتوجيه الرسول ﷺ "كل ميسر لما خلق له". فإن ذلك يقضي العمل به على أن يتعلم كل ناشئ التعليم المناسب لاستعداداته دون قصور يؤدي إلى ضياعه في المستقبل. أو يضعه دون موضعه الذي يستأهله.

٤- ينبغي أن يتدرب التلاميذ على أن يكونوا تابعين جيدين تحت نظام قيادي، وكذلك متبوعين جيدين كقادة.

---

[٧٤] - سورة آل عمران ، آية (٦٦) .

[٧٥] - سورة الإسراء ، آية (٣٦) .

[٧٦] - سورة العنكبوت ، آية (٤٩) .

٥- والمجتمع نفسه ينبغي أن يكون له من الحرية ما يمكنه من الانفتاح على المجتمعات الأخرى، ويجعله يطلع على ما يجري فيها، ويتبادل التأثير معها.

كل ذلك يمكن تحقيقه عن طريق تربية واعية بما نهدف إليه: فالفرد المتربي الواعي بقمته وبنوع العلاقات التي تربطه بغيره هو الذي يستطيع أن يكون إيجابيا وأن يتفاعل مع غيره. والمجتمع المتعلم هو وحده المجتمع الذي يستطيع أن ينفتح عن ثقة على غيره من المجتمعات. وهو الذي يمكنه أن يتفاعل مع هذه المجتمعات دون أن تحدث له هزات ثقافية غير مرغوب فيها. وأنه مجتمع يستطيع أ، يميز بين ما يناسب إطاره الثقافي وما لا يناسبه. وهو يتلمس وسائل التطوير دون تضحية بتراثه أو تمييع لكيانه. وحيث كانت التربية أساسية لتحقيق كل ما ذكرنا فليس من المبالغة أن نقول: لا يمكن قيام حياة ديمقراطية ناجحة بدون تربية.

نحن لسنا بصدد وضع أهداف تربوية لمجتمع إسلامي حديث، فهذا أمر لا يمكن أن يستقل به فرد، أو عدد محدود من الأفراد، أنه أمر يهم الأمة وهو مفتوح لرأيها. ونحن هنا قد اقتصرنا على عنصر واحد مما ورد فيه النصوص وهو المتصل بالديمقراطية وكل ما أوردناه من جوانب مدعما بالنصوص ومن بعض المبادئ التربوية يعكس وجهة نظرنا. وليس من علمنا أن نقترح إطارا كاملا من الأهداف التربوية، فدورنا لا يتجاوز توضيح الأسس التي يقوم عليها بناء هذه الأهداف.

غير أن هناك موضوعا جدير بالمناقشة، وهو " المرأة وتربيتها في الإسلام" وهناك سببان يدعوان إلى الاهتمام بهذا الموضوع: أولهما أن كثير من الاتهامات التي لا أساس لها تدّعي أن الواضع المتردي للمرأة المسلمة راجع إلى موقف الدين منها وهذا غير صحيح كما سنرى.

أما السبب الثاني فهو أن معرفة موقف الإسلام من تربية الفتاة ومن حقوقها أمر له انعكاسات مباشرة على أهداف التربية وعلى تنظيم التعليم بوجه عام. وينبغي أن نضع في الاعتبار مقدما أنه لم يتم الاستغناء علن خدمات بعض النساء خارج بيوتهم

في أي عصر من العصور الإسلامية وأن مقاومة إعطاء المزيد من فرص العمل للمرأة كانت تستند إلى العرف القائم والتقاليد محاولة أن تجد لها من نصوص الدين ما يسندها ولو بعض الشيء.

تربية الفتاة في الإسلام:

ليس صحيحا ما يردده بعض الناس من أن المرأة المسلمة منعزلة عن شؤون مجتمعها وأن هذا راجع لطبيعة الإسلام. حسبنا في الرد على ذلك ما عرف عن فاطمة ابنة الرسول ﷺ من أنها كانت توجه عظاتها ونصائحها التي من كان يتوجه للاستماع إليها من الصحابة. وكان لفاطمة دور في الدعاية من أجل إسناد الخلافة إلى علي. وأم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر روت الكثير من السنة ومن سيرة الرسول ﷺ للصحابة، وخرجت للاشتراك في قتال على ابن أبي طالب. وابنة الحسين سكينة كانت أديبة ناقدة وكان الأدباء والشعراء يترددون على بيتها. وفي القرن الثالث عشر نجد في مصر الإسلامية شجرة الدر التي توفى زوجها الملك الصالح نجم الدين أيوب والبلاد في حالة حرب فتسوس الأمور حتى يحضر ابن زوجها لتولى الملك ثم تتولى هي الملك بنفسها من بعده وتستطيع في الفترة الصغيرة التي حكمت فيها أن تكون موقع احترام جميع الفئات.

لقد ساوت الشريعة الإسلامية بين الذكر والأنثى في ممارسة العبادات وفي الجزاء وأعطي المرأة الحرية في أن تسعى للدخول في الدول ولو لم يدخل فيه زوجها وأن تلتقي بالرسول بنفسها لمبايعته﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا جَاءَكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ فَامْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ﴾[٧٧] ﴿يَاأَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ

[٧٧] - سورة الممتحنة ، آية (١٠)

رحيم(١٢) {الممتحنة"[٧٨] . "ومن يعمل الصالحات من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فأولئك يدخلون الجنة".[٧٩] ، "من عمل عملا صالحا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن مما كانوا يعملون".[٨٠]

والمرأة في نظر الإسلام أهل للتصرف وعقد الصفقات التجارية.[٨١] ولها الرأي الأول فيمن يتقدم لخطبتها، فقد ذكرت عائشة: "أن فتاة قالت للنبي ﷺ أن أبي زوجني من ابن أخيه ليرفع بي خسيسته، وأنا له كارهة. فأرسل الرسول ﷺ إلى أبيها، فجعل الأمر إليها فقالت : يا رسول الله: أنني أجزت ما صنع أبي، ولكني أردت أن أعلم النساء أن ليس للأباء من الأمر شيئ".[٨٢]

وقد تزوج الرسول ﷺ من خديجة بنت خويلد وكان أحد موظفيها في التجارة قبل بعثته، وجاء الإسلام مستبقيا ذلك الزواج. بل أن خديجة عند بعثته كانت له عونا وسندا. ومن حق المرأة في الإسلام أن تعمل لاسيما أنه لا يوجد بلد إسلامي في زماننا يجرد النساء من حقوق التعليم والعمل.

غير أننا - وقد ذكرنا قبلا حق المرأة في التعليم ووجوب التعلم عليها - نحب أن نشير إلى أمرين:

الأول: أن الرجل الذي فرض تسلطه على المرأة وفرض عليها مع هذا التسلط حياة الجهل والاستكانة كثيرا ما ينس ذلك ويعزو ظروفها المتواضعة إلى طبيعتها الأنثوية. ومن ذلك ما يرويه ابن عبد البر القرطبي منسوبا إلى ابن شهاب: "العلم

---

[٧٨] - سورة الممتحنة ، آية (١٢) .

[٧٩] - سورة النساء ، آية (١٢٤) .

[٨٠] - سورة النحل ، آية (٩٧) .

[٨١] - سعيد إسماعيل علي، ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢ .

[٨٢] - إبراهيم اللبان، الأسرة الإسلامية، القاهرة: الإمانة العامة لمجمع البحوث الإسلامية، ١٩٦٧.

ذكر يحبه ذكورة الرجال ويكرهه مؤنثوهم".[83] هذه العبارة لا تمت بسبب إلى الإسلام، وليس لها جذور فيه. ونحن نعرف أن كثيرا من الرجال ليس لهم حظ من العلم وفيهم انصراف عن طلبه. ونعرف كثيرا من النساء لهن من العلم والمعرفة ما تقصر عن بلوغه مستواهن فيه همة كثير من الرجال.

أما الأمر الثاني: فيتصل بالجدل بين المسلمين حول قضايا تعليم المرأة أو ما إذا كان يجوز فتح باب معاهد العلم للرجال والنساء معا لن ندخل هنا في قضية من تتلمذ على النساء من الرجال المسلمين الأوائل ولا من تتلمذت على الرجال من نسائهم. ولكننا سنتناول حلقات العلم التي كانت تتردد عليها النساء كما كان يتردد عليها الرجال. وأقرب مثال لذلك ما كان يحدث في الأزهر والمعاهد الإسلامية الملحقة، حتى أول العقد الثاني من القرن العشرين كانت حلقات الدراسة في هذه الأماكن ذات الطابع الإسلامي العام مفتوحا للذكور والإناث. ويظهر أن الإناث كن متواضعات في طموحهن فكن في العادة يحضرن للتحصيل والتثقيف دون أن تتصل مناشطهن بالتقدم للامتحانات والتخرج. وصار هذا تقليدا أزهريا تطلب الفتاة بمقتضاه العلم لذاته. فبعد صدور القانون رقم ١٠ لسنة ١٩١١م بشأن تنظيم الأزهر أغلق باب التعليم الأزهري في وجه الفتاة، واستمر مغلقا زهاء نصف قرن. ففيما بعد أتاح القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها - للفتاة أن تلتحق بالأزهر وفي ضوء القانون أنشئت للفتيات معاهد وكليات خاصة بهن. وتستطيع الفتاة الأزهرية في زماننا أن تتقدم للعالمية" الدكتوراه، دون حرج.

إننا نسوق ذلك مقررين أن ما يتردد - أو يردده الناس - أحيانا بشأن تعليم المرأة باسم الإسلام هو في الواقع شيء ينتمي إلى التقاليد وإلى المستوى الحضاري للناس وطريقتهم في التفكير. فإذا كان الله قد ميز بين من يعلمون ومن لا يعلمون فإن المرأة التي تحصل صفة العلم وتتميز فيه تسكب وتسهم بما تكسب في رفع مستوى الأسرة.

---

[83] - أبو بكر يوسف القرطبي، جامع بيان العلم، الجزء الأول، ص ٥٢.

على أننا ينبغي أن نذكر أن من بين مفكري الإسلام من دافع عن تعليم الفتاة ومن حقها في العمل ففي كتاب "المرشد الأمين للبنات والبنين" يقول الطهطاوي: "ينبغي صرف الهمة في تعليم البنات والصبيان معا، لحسن معاشرة الأزواج فتتعلم البنات القراءة والكتابة والحساب، ونحو ذلك. فإن هذا مما يزيدهن أدبا وعقلا، ويجعلهن بالمعارف أهلا ويصلحن به لمشاركة الرجال في الكلام والرأي، فيعظمن في قلوبهم ويعظم مقامهن، لزوال ما فيهن من سخافة العقل والطيش مما ينتج من معاشرة المرأة الجاهلة لمرأة مثلها، وليمكن للمرأة - عند اقتضاء الحال - أن تتعاطى من الأشغال والأعمال ما يتعاطاه الرجال على قدر قوتها وطاقتها. فكل ما يطيقه النساء من العمل يباشرنه بأنفسهن. وهذا من شأنه أن يشغل النساء عن البطالة. فإن فراغ أيديهن عن العمل يشغل ألسنتهن بالأباطيل، وقلوبهن بالأهواء وافتعال الأقاويل، فالعمل يصون المرأة عما لا يليق. ويقربها من الفضيلة. وإذا كانت البطالة مذمومة في حال الرجال فهي مذمومة عظيمة في حق النساء . فإن المرأة التي لا عمل لها تقضي الزمن خائفة في حديث جيرانها. وفيما يأكلون ويشربون ويلبسون ويفرشون، وفيما عندهم وعندها .. وهكذا".[٨٤]

والواقع أن مشكلة تعليم الفتاة - ككثير من غيرها من المشكلات - تتطلب دراسة وبحثا في إطار إسلامي بعيد عن الأهواء. ولكي نكون على بينة مما نبحث منتهجين النهج الصحيح في حل أي مشكلة ينبغي أن نتجرد عن ضغوط الواقع وأن نتخلص م الرغبة في فرض آرائنا الخاصة بعد تغليفها مسحة دينية. علينا أن نبحث عن الحق ، وأن نتقبله ونلتزم به.

إننا ينبغي أن نرجع إلى جوهر الدين في القرآن والسنة دون تعصب لرأينا أو الانقياد لرأي غيرنا.

---

[٨٤] - رفاعة رافع الطهطاوي، المرشد الأمين للبنات والبنين، الأعمال الكاملة، جمعها محمد عمارة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٣، ص ٣٩٣.

مراجع الفصل

- القران الكريم

١. إبراهيم اللبان، الأسرة الإسلامية، القاهرة: الأمانة العامة لمجمع البحوث الإسلامية، ١٩٦٧.

٢. أبو بكر يوسف عبد البر القرطبي ، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله ، الجزء الأول ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٩٧٨.

٣. أبو حامد الغزالي ، إحياء علوم الدين ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، عيسى البابي الحلبي ، الجزء الثالث د.ت.

٤. أحمد فؤاد الأهواني ، التربية في الإسلام ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٦ ــ بيروت ، دار اقرأ ، ١٩٨٥ .

٥. ابن ماجة ، ذكره الحافظ المنذرى ، وقال رواه ابن ماجة ، انظر جامع بيان العلم وفضله ، الجزء الأول ،

٦. البخاري، صحيح البخاري، المجلد الأول، الجزء ٣، القاهرة، دار الشعب كتاب الشعب، د.ت.

٧. البزار وفى الجامع الصغير ، انظر المؤتمر الثالث لمجمع البحوث الإسلامية عام ١٩٦٦

٨. السيد سابق ، إسلامنا ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٧٦

٩. المقريزي، الخطط والآثار ، الجزء الأول (القاهرة ٢٧٠ هـجرية ،

١٠. رفاعة رافع الطهطاوي، المرشد الأمين للبنات والبنين، ا لأعمال الكاملة جمع محمد عمارة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر ١٩٧٣.

١١. زكى نجيب محمود ، قيم من التراث ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٨٤.

١٢. زكى نجيب محمود ، هذا العصر وثقافته ، ط٢ ، بيروت : دار الشروق ، ١٩٨٢ ،

١٣. سعيد إسماعيل علي، دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٨.

١٤. سعيد إسماعيل علي، ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢ .

١٥. عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، بيروت: دار اقرأ، ١٩٨٥.

١٦. مالك بن أنس، الموطأ، القاهرة: دار الشعب، كتاب الشعب، ١٩٥١.

الفصل الرابع

المعلم في الإسلام

المعلم ومهنة التعليم في الفكر الإسلامي

مقدمة

يعد المعلم في جميع المراحل التعليمية الأساس الأول في عملية التعليم التي هي في واقع الأمر نتيجة اتصال المعلم بالمتعلم ، والعلاقة بينهما تلعب دوراً كبيراً في بناء شخصية التلميذ ، حتى أن سمات شخصية المعلم لها تأثير كبير على التلاميذ(١).

وقد أدرك المسلمون أهمية المعلم بالنسبة للعملية التعليمية ، كما تنبهوا إلى أن العلم وحده لا يكفى ليكون سلاح المعلم ، بل لابد أن يضاف إلى العلم فن التربية ليتمكن المدرس من معرفة نفسية التلميذ ، وحسن معاملته . ولهذا فشخصية المعلم في الإسلام لها أثر عظيم في عقول التلاميذ ونفوسهم ، إذ يتأثرون وهم في تلك السن الصغير بمظهره وحركاته وسكناته ، وألفاظه التي تصدر عنه ، وسلوكه الذي يبدو منه ، وهكذا سادت في المعلمين شخصية علمية وخلقية نابعة من روح الإسلام، بالإضافة إلى أن شخصية المعلم بارزة فيه بحيث تسمو إلى مرتبة الأدباء والشعراء والنحاة والفقهاء ، فهو حفظ القرآن وما يتصل به من العلوم الضرورية لفهمه وحسن نطقه(٢).

وقد حرص المسلمون على أن يتلقوا العلم على يد المعلمين ، ولم يشجعوا الاعتماد على طلب العلم عن طريق الكتب فقط ، وأثر عن بعضهم عبارة عميقة المعنى وهى أن "من أعظم البلية تشييخ الصحيفة " بمعنى أن يجعل المتعلم مما هو مقروء مصدر التعليم فقط . وروى عن مصعب بن الزبير قوله : "إن الناس يتحدثون

---

(1) Royont T., The principles of education" London: Longman, Green and - co., 1988, p. 351.

(٢) أحمد فؤاد الأهواني "التربية في الإسلام" القاهرة : دار المعارف ، ، ١٩٦٨ ، ص ٢٠١ – ٢٠٢.

بأحسن ما يحفظون أحسن ما يكتبون ، ويكتبون أحسن ما يسمعون ، فـــإذا أخـــذت الأدب فخذه من أفواه الرجال ، فإنك لا تسمع إلا مختارا ولؤلؤاً منثوراً "[٣].

ومما يذكر للمسلمين بالتقدير والإعجاب ، وعيهم بتلك الحقيقة التي مازلنا نحاول اليوم أن نقنع بها فئات من الناس وخاصة على المستوى الجامعي ، وهي أن ليس كل من حصل علماً بقادر على تعليمه للآخرين ، إذ لابد من معرفة طرق التعليم وفـــن التربية والتمرس بأساليبها ، وفي مقدمة ابن خلدون نجد فصلاً في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع ، أي أن له اصطلاحات خاصة به وسبل أساسية لا بد منها ويفـترض التأهيل والتدريب .

لكن هذا لا يمكن أن يسوغ لنا الزعم بأن قد كان هناك نظـــام خـــاص لإعـــداد المعلمين وإنما كان الإعداد العلمي للفرد تقع مسئوليته على الفرد نفســـه ، وتحـــدده ميوله ورغباته في هذا النظام التعليمي الحر. فعلى الرغم من ظـــهور العديـــد مـــن مؤسسات التعليم في العصور الإسلامية الزاهرة ، إلا أن إعداد المعلمين للتدريس في هذه المؤسسات كان يتم عن طريق الاتصال الشخصي بين الطالب وشيخه بدليـــل أن الإجازات التي كان يحصل عليها من شيوخه الذين درس عليهم لم يكن يحصل عليها من معهد علمي أو من مؤسسة أو من جهة حكومية مسئولية . ثـــم أن تعـــدد تلـــك الإجازات وصدورها من شيوخ مختلفين يعيشون في أمكنة متعـــددة يـــدل علـــى أن الطلبة كانوا يتصلون بعدد من الشيوخ في أمكنة وأزمنة مختلفة تقررها ظروف كـــل من الشيخ وتلميذه[٤].

وكان المعلمون على طبقتين: مدرسين ومعيدين. فالمدرس هـــو مـــن يتصـــدى لتدريس العلم من تفسير وحديث وفقه ونحو وغير ذلك، أما المعيد فيلي رتبة المدرس ، والأصل فيه أنه إذا ألقى المدرس الدرس انصرف ، أعاد للطلبة ما ألقاه المـــدرس

---

(٣) أحمد شلبي . "تاريخ التربية الإسلامية ، القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٦٦ ، ص ٢٠٩".

(٤) حسن عبد العال ، "التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري " القاهرة : دار الفكر العربي ١٩٨٧ ص ١٦٥ .

إليهم ليفهموه ويحسنونه، وكان عمله توضيح الغامض لهم ، فكان المـــدرس يلقـــي الثقافة العالية على سامعيه ، فمن احتاج إلى إيضاح شئ أو فهمه رجع في ذلك إلـــى المعيد ومن ثم كان يجلس إلى جانب المدرس ليعرف سير الدرس فيوضح ما خفـــي منه . ويكون للمدرس الواحد معيد أو أكثر تبعاً لعدد الطلبة ، وإذا خلت مدرسة من المدرسين تولى أمرها المعيدون .

كان معنى ذلك أن المدرسة أصبحت للنشء لا للمهنيين. وقد كان المعلم مدرســاً بمدرسة ومعيداً بأخرى مما يدل على أن المناصب كانت في المدرسة محدودة . وقـد يتولى المدرس التدريس في أكثر من مدرسة. وقد اجتمع لابن خلكان التدريس فـــي سبع مدارس(٥).

وكثير ما تولى منصب التدريس قاضي القضاة، وقد يجمع الواحد بين القضـــاء والتدريس والخطابة. ونلاحظ أن إعداد المعلمين في ذلــك الوقــت كــان الطــلاب يدرسون كتباً لا مواضيع ، كالفقه والكلام وغيرهما. وأن علاقة الطالب بشيخه كانت شخصية فابن سينا ، وابن طاووس درسا على شيوخ ولم يدرسا في معهد معيـــن . وأن الكتب لم تكن متوفرة لدى جميع الطلبة بصورة كافية . وكان التدريس مباحـــاً لكل من يعهد في نفسه القدرة عليه ، وكثيراً ما يحدثنا المؤرخـــون أن شــيخا مــن الشيوخ "تصدر التدريس " بمسجد من المساجد " وتكاثر عليه الطلبة فيـــه " وكـــان الاستماع إلى الدرس كذلك مباحا لكل من يرغب فيه ، وكان الطلبة والعلماء يتعلمون على حسابهم الخاص ، إلا ما كان يمنحه الخلفاء والأمراء والولاة وأثريـــاء القـــوم لبعض هؤلاء وأولئك ، وظل الأمر على ذلك فترة طويلة من الزمن ، وكـــانت أول خطوة من قبل الخلفاء والولاة للتدخل في شئون التدريس هي ما رأينا من إنشاء دور المعلم وبيوت حكمة . ثم حدث أن عينوا بعض العلمـــاء للتدريـــس مقـــابل راتـــب محدد(٦).

---

(٥) أحمد بدوي ، الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية في مصر والشام ، القاهرة : دار نهضة مصر ١٩٧٢ ، ص ٧٥ .

(٦) مساجد القاهرة ومدارسها ، ج ٢ ث ١٤٨ .

ثم كثرت إشارات المؤرخين إلى " الأجر المعلوم " بعد عهد العزيز بالله، ويذكر السبكى أن نظام الملك الوزير السلجوقى الذي توفى بعد العزيز بالله بقرن من الزمان كان يجرى "المعاليم" على الفقهاء والطلبة، غير أنه يشك في الادعاء فإنه كان أول من قدرها وأجرها ، وشاع التدريس بأجر أو راتب "معلوم" في العالم الإسلامي منذ ذلك العهد (منذ أوائل القرن الخامس الهجري - إلحادي عشر الميلادي) (٧).

وكان ترتيب المدرسين ، أي تحديد راتب لكل منهم ، وتعيين أجر "معلوم" للطلاب هو الخطوة التاريخية الثانية التي اتخذها الخلفاء والولاة للتدخل في شئون التدريس وكان الدافع إليها ، إما تكريما لشيخ جليل ، أو تعبيراً لحظوته لديهم . وإما رغبة في تشجيع المدرسين والطلاب ، ومعاونتهم على التفرغ للتدريس والدرس وإما تمييزاً لفريق منهم لأسباب دينية أو سياسية .

وكان أغنياء المدرسين لا يتقاضون أجراً على تدريسهم، بل يبيعون مما يملكون وينفقون على أنفسهم، أما غيرهم فلهم مرتبات يأخذونها من وقف المدرسة. وأكبر مرتب لمدرس في تلك الأزمان هو المرتب الذي فرضه العزيز عثمان للحسن بن الخطير في مصر زمن الحروب الصليبية فقد قدر له في الشهر ستين دينارا ومائة رطل خبزاً ، وخروفاً وشمعة في كل يوم . وأقل مرتب هو مرتب مدرس التفسير بالقبة المنصورية وكان مقررا له أربعون درهما في الشهر ، أي ما يساوى ثلاثة دنانير، وكانت المرتبات تتفاوت بين هذين.

وإذا كان بيد المدرس عدة مناصب نال مرتباتها جميعاً، أو اقتصر على بعضها . وإذا مات الفقيه أو المعيد أو المدرس ، وله زوجة وأولاد ، يعطون من معلوم تلك الوظيفة التي كانت له ما تقوم به كفايتهم . ثم إن فضل من المعلوم شئ عن قدر الكفاية فلا بأس بإعطائه لمن يقوم بالوظيفة(٨).

---

(٧) سعيد إسماعيل على "معاهد التربية الإسلامية " القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٨٦ ، ص ٣٤٥.

(٨) أحمد بدوي ، الحياة العقلية ، مرجع سابق ، ص ٨٠ .

ومع ذلك فلا نستطيع التأكيد على أن مهنة التعليم تدر شيئاً كثيراً فقد ذهبت طائفة كبيرة من الفقهاء كالحنفية جميعهم وأحمد بن حنبل وسفيان الثورى وغيرهما إلى أنه لا يجوز أن يأخذ المعلم أجراً عند تعليم القرآن والحديث ، وأجاز آخرون ذلك - كما سنعرض لهذا بالتفصيل - ولكنهم جعلوا معلم الحديث في درجة أعلى لأنه يعلم ابتغاء الثواب الأخروي .

وفى القرن الثامن الهجري امتنع النوري أن يأخذ رزقا لتدريسه في المدرسة الأشرفية وكان الرجل إذا انتهى من مجلس علم قعد له من غير أجر، قال له المطالب: أجرك الله . وهو يقول : نفعك الله .

وفى القرن الرابع ، كان يندر أن نجد من العلماء من يتخذ صناعة أو تجارة يعيش منها إلى جانب العلم ، فيحكى أن أبا بكر الصبغى (متوفى عام ٣٤٤هـ - ٩٩٥م) كان يبيع الصبغ بنفسه في الحانوت على عادة العلماء المتقدمين الذين يتسببون في المعاش وكان حانوته مجمع الحفاظ والمحدثين[٩].

وعلى الرغم من هذا ، فخلافا لمعلمي (الكتاكيت) حظى معلمو المدارس والمساجد بالكثير من مظاهر الاحترام والتقدير ، ولا شك أن المدرس استمد تلك الأهمية نظراً لأن التربية الإسلامية كانت دينية خلقية في صميمها مهما تنوعت فروعها وأغراضها ، ولذا فقد أفسحت المجال لتأكيد جلال عمل المعلم ، إذ يعد المعلم الأب الروحي للفرد الذي يقوم بأكثر الجهود قيمة ألا وهو تغذية البناء البشرى بالعلم والذي هو سمة التقدم الإنساني فضلاً عن أنه طريق الوصول إلى الله حتى لقد قالوا: إن من يعرف العلم أو يكتنزه فلا ينفع به غيره، ولا يقوم بنشره بين مواطنيه ، يلجم بلجام من نار يوم القيامة .

ومن المظاهر التي تبين مقدار ما حظى به معلمو المدارس والمساجد من تقدير واحترام تلك الأوصاف والألقاب التي كانت تخلع عليهم أو يوصفون بها مثل : أعلم

---

[٩] سعيد إسماعيل على ، "معاهد التربية ، مرجع سابق ، ص ٣٤٨.

الناس ، بر أهل زمانه ، أفهم الناس ، كان بحراً من بحور العلم ، ولعل لقب الفقيه كان أسمى هذه الألقاب، ولم يكن هينا أن يطلق عليه أحد ، الشيخ محمد بن عبد الله (المتوفى عام ٧٢هـ – ٩٨٢م) كان لا يرى أن يسمى طالب العلم ، يكتمل ويقوى نظره، ويبدع في حفظ الرأي ، ورواية الحديث ويتميز فيه ، ويعرف عللها ، ويطالع الاختلاف ويعرف مذاهب العلماء والتفسير ومعاني القرآن الكريم ، وحينئذ يستحق أن يسمى (فقيها) وإلا فاسم الطالب أليق به إلى أن يلحق بهذه الدرجة .

ولذلك كان من الضروري لمن ينتصب في هذه المرحلة أن يكون عالماً بمادته معتمداً على أصول وروايات صحيحة ، وألا تعرض للنقد الشديد .

صفات المعلم في الفكر الإسلامي :

نعرض هنا لأهم الآراء التي تناولت المعلم من حيث صفاته والشروط التي يجب أن تتوافر في إعداده للقيام بمهنته من خلال آراء أهل السلف والمحدثين منهم أيضاً حتى يتبلور في ذهننا الصورة المثلى التي يجب أن يكون عليها المعلم نظراً لما لدوره من أهمية في بناء الشخصية وإعداد أجيال للحاضر والمستقبل . يجب أن تتوفر في الأستاذ، تدينه ، والتدين بداهة ليس شرطاً في القدرة على التدريس ، ولكنه ضروري لأن عملية التعلم نفسها تتطلب أن يكون هناك من يرغب في التعلم . ومجرد الشك في تدين الأستاذ يذهب بالطلاب بعيداً عنه ، ولذا فلكي تكون أستاذا لابد أن يتوفر لك هذا الشرط الخارجي ، وقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم " إن هذا العلم دين ، فانظروا عمن تأخذوه "[١٠].

وأضاف علماء التربية إلى ما سبق أهمية (صيانة العلم) ، فعلى الشيخ أن يصون العلم كما صانه علماء السلف ، وأن لا يبذله لغير أهله . ولا يذهب إلى مكان التعلم مهما كبر قدره إلا أن تدعو إليه ضرورة ، وتقتضيه مصلحة دينية . وروى

---

[١٠] خوليان ربيرا ، التربية الإسلامية في الأندلس، ترجمة الطاهر أحمد مكي ، القاهرة : دار المعارف، ١٩٨١، ص ١١٣ .

الطوسى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "تناصحوا في العلم فـإن خيانـة أحدكم في علمه أشد من خيانته في ماله وأن الله سائلكم يوم القيامة" قال الإمام علـى بن أبى طالب : كانت الحكماء فيما مضى تقول : " يحسن بالإنسان أن يسعى إلـى أبواب العلماء الذين يستفاد منهم علم الدين والدنيا"(١١).

وأن يكون العالم عاملاً بعلمه ، وقال الإمام على: "تعلموا العلم تعرفوا، واعملـوا به تكونوا من أهله"(١٢).

- بذل العلم عند وجود المستحق وعدم البخل به ، وذلك أن الله أخذ على العلماء مـن العهود ما أخذ على الأنبياء ليبينوه للناس ولا يكتمونه . قال الإمام على: " إن الله لم يأخذ على الجهال عهداً بطلب العلم حتى أخذ على العلماء عهداً ببذل العلـم للجهال"(١٣) وقال الإمام الحسن بن على : " علم الناس علمك ، وتعلم علم غيرك فيكون قد أتقنت علمك وعلمت ما لم تعلم"(١٤).
- أن يخلص المعلم تعليمه لله سبحانه وتعالى ، ولم يكن له فيه باعث دنيوي مـن طمع مالي ، أو جاه ورئاسة أو شهرة بين الناس ، بل يكـون البـاعث مجـرد التقرب إلى الله عز وجل .

والغزالي جعل طلب العلم هدفاً في ذاته وللقرب أيضاً إلى الله ، وسعادة الآخـرة ، فكان يرى " أن العلم فضيلة في ذاته على الإطلاق"(١٥). لذلك اعتبر تحصيل العلـم هدفاً تربوياً لما للعلم من قيمة ، ولما يجد فيه الإنسان من لذة ومتعة فيقـول : " وإذا

---

(١١) عبد الله فياض ، تاريخ التربية عند الإمامية ، وسلامهم عند الشيعة ، مطبعة اسعد ، ١٩٧٢ ، ص ١٤٩

(١٢) ابن قتيبة ، عيون الأخبار ، ج ٢ ص ٣٥٢ .

(١٣) الكيني الكافي ، غيران مطبعة حيدرى ، ب . ت ج١ ص ٥٢ - ٥٣ .

(١٤) المظفر ، الأخلاق في حديث واحد العراق ، مطبعة النعمان ، ١٩٨٦ ، ج ١ ، ص ١٨ .

(١٥) الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ج ١ ، ص ١١ .

نظرت إلى العلم رأيته لذيذا في نفسه ، فيكون مطلوباً لذاته ، ووجدته وسيلة إلى دار الآخرة وسعادتها ، وذريعة إلى القرب من الله تعالى ولا يتوصل إليه إلا به "(١٦).

- أن يقول ما يعلم ، ويسكت عما لا يعلم حتى يرجع إليه ويعلمه ولا يخبر المتعلمين ببيان خلاف الواقع ، وهذا الشرط لا يختص بالمعلمين فقط، بل يعم كل من تصدر عنه المسائل العلمية ، المفتى ، والقاضي ، وغيرهما. قال الإمام على بن أبى طالب : "خذوا عنى كلمات لو ركبتم المطي فانضيتموها لم تصيبوا مثلهن ، ألا يرجو أحد إلا ربه ، ولا يخافن إلا ذنبه ، ولا يستحي العالم إذا لم يعلم أن يتعلم ، ولا يستحي إذا سئل عما لا يعلم أن يقول الله أعلم "(١٧).

كما ينبغي عليه أن يبدأ أولاً بتهذيب نفسه حتى يقتدي به ، ويقول الإمام على : "من نصب نفسه للناس إماماً فعليه أن يبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره ، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه ، ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال من معلم الناس ومؤدبهم(١٨).

وقد حرص الغزالي على أن يبين أن التمسك بالمبادئ ، والعمل على تحقيقها يجب أن يكونا من صفات المعلم المثالي ، فنصح المعلم بألا ينادى بمبدأ ويأتي أفعالاً تناقض هذا المبدأ . ولا يرتضى المعلم لنفسه من الأعمال ما ينهى عنها تلاميذه ، وإلا فإن المعلم سوف يفقد هيبته ، ويصبح مثاراً للسخرية والاحتقار ، فيفقد بذلك قدرته على قيادة تلاميذه ويصبح عاجزاً عن توجيههم وإرشادهم . ويقول الغزالي : " مثل الرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين، والظل من العود ، فكيف ينتقش الطين بما لا نقش فيه ومتى يستوي الظل والعود أعوج؟" (١٩).

---

(١٦) نفس المرجع ، ص ١١ .

(١٧) الصدوق ، الخصال ، ج١ ، ص ٣١٥ ، ابن قتيبة ، عيون الأخبار ، ج ٢ ، ص ١١٩ .

(١٨) المجلس ، بحار النوار ، ج ٢ ص ٥٦ .

(١٩) الغزالي ، مرجع سابق ، ص ٥١ .

ولقد أدرك ابن سينا أن " القدوة " وسيلة تربوية مهمة في حياة الطفل خاصة وفى حياة المتعلم بوجه عام ، وأن الدور الذي يلعبه المعلم في تعليم الصبي يتجاوز حدود عرض المعلومات على الصبي إذا يأخذ الطلاب عن المعلمين كثيراً من العادات والأفكار والقيم ، ولذا طلب ابن سينا من المعلم أن يكون رجلاً فاضلاً يدرك قيم المجتمع والفضائل الخلقية التي يجب أن يشب عليها الطلاب حتى يقتدوا به ، يقول ابن سينا : " وينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين بصيراً برياضة الأخلاق ، حاذقا بتخريج الصبيان وقوراً ، رزينا ، بعيداً عن الخفة والسخف ، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي غير (منقبض الوجه عابس) ولا جامداً ، بل حلواً لبيباً ذا مروءة ونظافة ونزاهة ، قد خدم سراة القوم وعرف ما يتباهون به من أخلاق السفلة وعرف آداب المجالسة وآداب المؤاكلة والمحادثة والمعاشرة"[٢٠].

والمعلم عند إخوان الصفا له شروط وصفات منها "الزهد في الدنيا وقلة الرغبة في ملاذها مع التهيؤ الفعلي لتقبل العلوم والصنائع ، صارفا عنايته كلها إلى تطهير نفسه ، قادرا على تحمل كافة المشاق من أجل العلم ، وأن يكون مشتملاً برداء الحلم حسن العبادة أخلاقه رضية وآدابه ملكية ، معتدل الخلقة ، صافى الذهن ، خاشع القلب "[٢١].

والمعلم عند إخوان الصفا ينبغي أن يكون مؤمنا بدينه وعاملاً به ، ذلك أن الله سبحانه وتعالى لا يقبل العمل إلا من عالم عارف ، وبالإضافة إلى هذا فينبغي أن يتصف بالذكاء ، وجودة الطبع ، وحسن الخلق ، وصفاء الذهن وحب العلم ، وطلب الحق والبعد عن التعصب لمذهب أو رأى .

ومن أبرز الصفات أيضاً القدرة على فهم طبيعة النفوس، والتعامل معها على اختلاف، مثله في هذا مثل الطبيب الحاذق الذي يداوى بأرفق ما يقدر عليه، وقدرته

---

(٢٠) ابن سينا ، السياسة ، مجلة الشرق ، ١٩٠٦ ، الإعداد ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ .

(٢١) نادية جمال الدين ، فلسفة التربية عند إخوان الصفا ، القاهرة : المركز العربي للصحافة ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠١ .

على فهم النفوس هذا يمكنه من فهم طبيعة تلاميذه خاصة فيسلك معهم طريقة التدرج في بث المعلومات[٢٢].

وقد رأى الغزالي أن المعلم الكامل العقل ، الجيد الخلق ، الخليق بأن يعهد إليه تعليم النشء عموماً ، إنما يجب أن يتحلى بصفات خاصة أو بوظائف معينة لا غنى له عنها :

أولاً : فلما كانت عملية التعليم والإرشاد هي مهنة المعلم وصنعته . فإن أهم صفة يجب أن يتصف بها هي الشفقة والرحمة ، ذلك لأن شعور المتعلم بعطف معلمه عليه وبرقة معاملته له يكسبانه الثقة بالنفس . ويشعرانه بالاطمئنان إلى معلمه، فيساعده هذا الشعور على تحصيل العلم بسهولة أكثر .

وقد نصح الغزالي بأن يكون المعلم بمثابة الأب للمتعلم ، بل أن الغزالي يرى أن حق المعلم على تلميذه أعظم من حق على والده " فإن الوالد سبب الوجود الحاضر ، والحياة الفانية ، والمعلم سبب الحياة الباقية"[٢٣].

ثانياً : يرى الغزالي أن الأجر على التعليم أمراً غير مقبولٍ ، فإنه يرى ألا يطلب المعلم أجراً لقاء القيام بمهنة التعليم ، وألا ينتظر المعلم حمداً أو شكراً أو جزاءً من تلاميذه ، ذلك لأنه يؤدى فرضاً عليه كما أنه يجب أن يتشبه بالرسول صلى الله عليه وسلم ويقوم بتعليم العلم لوجه الله تعالى ، وبهذا يتقرب المعلم من ربه، ويعظم ثوابه. كذلك رأى الغزالي ألا يمتن المعلم على تلاميذه ، بل يشكرهم ويكافئهم إذا أفلحوا في تهذيب نفوسهم ، وتطهيرهم وفقاً لإرشاداته ، وقد شبه الغزالي العلم بالزارع الذي يزرع النبات الطيب في أرض غيره ، فإن النفع في هذه الحالة يعود على الزارع لا على صاحب الأرض، أي أن ثواب المعلم عند الله أكبر من ثواب المعلم، فكيف يطلب المعلم أجراً من تلميذه إن كان هو المنتفع ويقول: " فمن

---

(٢٢) المرجع نفسه ، ص ٤٠٢ .

(٢٣) الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ج ١ ، ص ٩٤ .

طلب بالعلم المال كان كمن مسح أسفل مداسه بوجهه لينظفه ، فيجعل المخدوم خادماً، والخادم مخدوماً[٢٤].

ثالثاً : ينبغي على المعلم أن يكون مرشداً أميناً ، وصادقاً لتلميذه ، فلا يدع تلميذه يبدأ دراسة عليا قبل استيفاء الدراسة التي قبلها حقها ، وألا يترك المعلم فرصة تفوت بغير تنبيه إلى الغرض من التعلم وهو التقرب إلى الله عز وجل وليس المباهاة وطلب الرفعة والجاه ، والتظاهر بالعلم.

رابعاً : ولما كان المعلم هو المثل الذي يحتذى به المتعلم ، ويتشبه به ، فإن كرم النفس والتسامح يجب أن يكونا من أوائل صفاته ، ومن دلائل كرم النفس والتسامح أن يعظم المعلم من شأن العلوم التي ليست من اختصاصه ، وألا يقبحها أو يقلل من قيمتها على حساب تمجيد علمه هو ، فيقول : " إن المعلم لا ينبغي أن يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه ، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير[٢٥]. ويذهب الغزالي إلى نقطة أبعد في هذه الحالة فيقول إن من واجبات المعلم تشجيع المتعلم على الحصول على العلم على يد معلمين آخرين من دون تحيز أو تعصب لمعلم دون آخر.

خامساً : ولم يفت الغزالي مبدأ آخر من أهم المبادئ التي ينادى بها المربون في العصر الحديث ألا وهو مبدأ مراعاة (الفروق الفردية) التي تحتم التفريق بين التلاميذ حسب استعدادهم العقلي ، وقدراتهم الخاصة ، فينصح الغزالي المعلم بأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فعلاً فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله ، فينفره أو يخلط عليه عقله[٢٦].

---

(٢٤) نفس المرجع ، ص ٥٠ .

(٢٥) الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ص ٥١ .

(٢٦) نفس المرجع ، ص ٥١ .

سادساً : قد فطن الغزالي إلى أهمية دراسة المعلم لنفسية المتعلم فيعرف كيف يعامله بحيث يبعد عنه الشك والقلق ، فقال: " إن من دواعي شك المتعلم في معلمه، أن يشعر بأن معلمه يبخل عليه بالعلم ولا يعطيه حقه منه ، ولذا نصح الغزالي أن يقدم المعلم لتلميذه ، القاصر، تلك العلوم البسيطة التي تناسب سنه "، كذلك نصح الغزالي بعدم إرباك فكر المتعلم وذلك بتعليمه النظريات المتعارضة والآراء المضادة وخصوصاً في علوم الدين، فيحار المتعلم في أمره، ولا سيما إذا كان محدود الذكاء.

ومن النصائح التي يسديها ابن خلدون للمعلم أنه ينبغي- ما أمكن - أن يتجنب محاولة تعليم أكثر من كتاب واحد في وقت واحد ، ذلك لأن محاولة تعليم أكثر من علم واحد في نفس الوقت تتسبب في أن يخلط الأمر على المتعلم ، فيرتبك عقله ، ولا تتكون لديه "ملكة" نقية غير مشوبة بالتباسات ناتجة من جراء تكوين "ملكات" أخرى في نفس الوقت . أي بمعنى آخر يحدث تداخل بين الملكات بعضها ببعض فلا يتم تكوينها تكوينا سليما . يقول : "ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ، ويحصل أغراضه ويستولي على ملكة ينفذ بها في غيره ، لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم ، استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فرق "[٢٧]. أي أن العلم الصحيح من وجهة نظر ابن خلدون ينبغي أن يتم درجة درجة فيتعلم التلميذ علماً ، أو يحذق مهارة ، ومتى استكمل هذا التعلم أو هذا الحذق أصبح مستعداً لأن يتعلم شيئاً آخر وهكذا .

علاقة المعلم بالمتعلم :

قد سمعنا بالقول المأثور الذي يقول: " من علمني حرفا صرت له عبداً" وهذا دليل على علاقة المتعلم بالمعلم بأن يكون مطيعاً شاكراً لأستاذه معترفاً بفضله ويرى إخوان الصفا أن الرابطة التي تربط بين المعلم وتلميذه أقوى من تلك التي تربط بين الأب وابنه ، فبناء على رأيهم من أن التعليم يختص بجواهر النفوس ، فالتلميذ يعتبر

---

(٢٧) ابن خلدون ، المقدمة ، ص ٣٩٥ .

من أبناء المعلم الروحيين، ولبيانهذه البنوة الروحية يتعرضون للفرق بينها وبين الأبوة بالنسب أو" الأبوة الجسدانية" كما يسمونها. فإذا كان الابن بالنسب يحيى ذكر الأب بعد موته ، فإن ابنه الروحاني يحيى ذكره في مجلس العلماء وأهل الخير حين ينشر العلم الذي تعلمه من معلمه في حياته ، أو يترحم عليه ، يبقى ذكره إن كان ميتا .

والابن الجسداني ربما ينفع والده في الحياة الدنيا ويساعده في قضاء أمورها، وكذلك الابن الروحاني يفيد معلمه فائدة كبرى ، ولكن في الآخرة ، فبالعلم والحكمة التي علمها المعلم لابنه الروحاني قد يبلغ مرتبة عظيمة عند الله سبحانه وتعالى فيشفع لمعلمه فينجو هذا العلم بشفاعته .

ومعنى هذا أن علاقة الابن الروحاني ، أي التلميذ ، أفضل في نظرهم من العلاقة بين الأب وابنه بالنسب ، إذ أن علاقة النسب الجسدانية هذه تضمحل باضمحلال الأجسام الفانية .. أما النفوس فهي لا تفنى بفناء الأجسام واضمحلالها ، ومن هنا فالأبوة الروحانية التي تربط المعلم وتلميذه أبوة لا تزول"[٢٨].

حفاظا على هذه الأبوة الروحانية وتأكيدا لها يدعو إخوان الصفا معلمهم إلى ألا يفرق بين ابنه الروحاني وابنه الجسداني في المعاملة ، فلا يخص أولاده بعلم يحرم تلاميذه منه ، بل الواجب عليه أن يجمعهم معا ويعاملهم معاملة واحدة ويلقنهم من العلم بقدر ما يتسع له عقل واحد منهم[٢٩].

وهذه الرابطة بين المعلم وتلميذه والتي لا تزول ولا تنتهي حتى بنهاية الحياة واضمحلال الأجسام ، انعكست على العلاقة بينهما ، فالمعلم يعلم تلاميذه على سبيل التطوع ولا يبتغي من تعليمهم أجرا ولا عوضا سوى الأمل بأن يفوز هو وجميع إخوانه الأبرار[٣٠].

---

[٢٨] رسالة إخوان الصفا ، ج ٤ ، ص ١١٥ - ١١٦ .

[٢٩] المرجع السابق ع ١٥ ، ص ٣٠٠ .

[٣٠] نادية جمال الدين ، فلسفة أخوان الصفا ، مرجع سابق ، ص ٤٠٤ .

ويؤكد الغزالي مرة أخرى نزعته الصوفية التي تظهر بتركيزه على صفة التواضع التي يراها من الصفات الواجب توافرها في كل معلم ، فينصح بألا يتعاظم المتعلم لأستاذه شرف عظيم يجب أن يسعى المتعلم للحصول عليه إذ أن الله يثبت المتعلم الذي يخدم معلمه ، ويحفظ سره ، ولا يغتابه ، بل يوقره ويعظمه ويتشبه به ويغفر له أخطاءه فيقول : "كل ما ألقى إليه بحسن الإصغاء والضراعة والشكر والفرح ، وقبوله المنة ، (٣١). كما يقول: " فليكن المتعلم لمعلمه كأرض دمثة نالت مطرا غزيراً فتشربت جميع أجزائها وأذعنت بالكلية لقبوله ، ومهما أشار عليه المعلم بطريق في التعلم فيقلده"(٣٢). وهكذا نرى الغزالي يؤكد وجوب ارتباط المعلم والمتعلم برباط الود والمحبة والاحترام المتبادل ، وفى هذا ضمان لنجاح عملية التعلم .

وقد أشار الغزالي بأن التشهير بأخطاء الصغار من شأنه أن يثيرهم ، وأن يشعرهم بالخطأ الجسيم فيلجأون إلى التحدي دفاعاً عن النفس ، لذلك نصح الغزالي بطريق الشفقة لا بطريق التأنيب . فقال إن على المعلم " أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ، ولا يصرح ، وبطريق الرحمة ، لا بطريق التوبيخ(٣٣). إذ أن التقريع الدائم من شأنه تعليم الناشئ الجرأة والعناد ، والنفور .

ويذكرنا ابن خلدون بأن المعلم يجب أن يكون على علم بكيفية نمو العقل البشرى التدريجي ، حتى يمكنه أن يساير هذا النمو في تعليمه للنشء ، وقد نصح المعلمين بألا يستبدوا في معاملة صغار المتعلمين ذلك لأن "إرهاق الجسد في العلم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد " (٣٤). وقال إن معاملة الصغار بالشدة والعنف يتسبب في كسلهم ، وحملهم على الكذب ، وبغضهم للعلم والتعليم ، وعلى العموم يتسبب في أن يتخذوا من المكر والخداع درعا يقيهم من الشدة والتعسف .

---

(٣١) الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ج ١ ، ص ٤٥ .

(٣٢) نفس المرجع ، ص ٤٥ .

(٣٣) نفس المرجع ، ص ٥٠ .

(٣٤) ابن خلدون ، المقدمة ، ص ٣٣٩ .

فينبغي إذن أن يترفق المعلم بالمتعلم ويعامله برفق ورحمة مع الحزم في المواقف التي تتطلب ذلك . وهكذا نجد ابن خلدون يبرهن على درايته بأهمية الكيفية التي يعامل بها المعلم تلميذه، وأثر هذه الـ عاملة على تكوينه الخلقي .

وأخذ القابسي بالقاعدة التي تقول: " إن الله ليملي للظالم حتى يأخذه أخذ عزيز مقتدر ، فالعفو أسبق من العقاب ، والصبر مقدمة الحساب " فأمر المعلمين بالرفق مع الصبيان ، وإذا كان العفو مع المذنبين من الكبار واردا ، فهو مع الصبيان واجب لصغر سنهم ، وطيش أعمارهم وضيق عقولهم ، وقلة مداركهم ، وعلى المعلم أن يلجأ مع الصبيان الذي يرتكبون الذنوب إلى الرفق ، كما جاء في وصيته للمعلم قائلاً : "ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقاً"[٣٥] ويعتمد القابسي في هذه النصيحة على المأثور من سيرة الرسول – صلى الله عليه وسلم – ، وعلى الحديث : " إن الله يحب الرفق في الأمر كله ، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء".

والقابسي ينزل المعلم من الصبيان منزلة الوالد ، فهو المأخوذ بآدابهم ، القائم على زجرهم ، وهو الذي يوجههم إلى ما فيه مصلحة أنفسهم ، وهذا التوجيه يحتاج إلى سياسة ورياضة ، حتى يصل المعلم بالطفل مع الزمن إلى معرفة طريق الخير وهي طريق لا تدرك بالبديهة بل الرياضة والتعليم .

والقابسي يطلب الرفق والعدالة في العقاب وعدم التشدد فيه ، والابتعاد عن المغالاة في الضرب ، أو أية وسيلة أخرى من وسائل الرياضة والتأديب ، وعلة ذلك نفسانية ، لأن معنى استئناس الصبيان هو الاعتياد الناشئ عن التكرار ، ومن أثر العادة إماتة الشعور ، وبذلك ينعدم التأثير المطلوب من العقاب ، فضلاً عن ذهاب سلطة المعلم وعدم هيبة من سطوته عليهم . ومن الرفق ألا يبادر المعلم بالعقاب إذا استأهل الطفل ذلك ، وإنما ينبه الطفل مرة بعد مرة ، فإذا لم يستمع لهذا التنبيه ، ولم يأخذ بهذا التوجيه ، لجأ المعلم إلى وسائل العقاب المنصوص عليها .

---

(٣٥) أحمد فؤاد الأهواني ، التربية في الإسلام ، مرجع سابق ، ص ١٤٤ .

والقابسي لفت نظر المعلم إلى أن يغبط الصبي بإحسانه إذا أحسن في غير انبساط إليه ، ولا منافرة له ، ليعرف وجه الحسن من القبح ، وإذا أخطأ الصبي أخبره بهذا الخطأ[٣٦].

على أن القابسي وغيره من الفقهاء قرروا الضرب عقوبة ، ثم أحاطوا هذه العقوبة بسياج من الشروط ، حتى لا يخرج الضرب من الزجر والإصلاح إلى التشفي والانتقام .

وتلخص الشروط التي ذكرها القابسي فيما يلي :

- ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب .
- أن يوقع المعلم الضرب ، "بقدر الاستئهال الواجب في ذلك الجرم".
- أن يكون الضرب من واحد إلى ثلاث ، ويستأذن القائم بأمر الضرب في الزيادة إلى العشرة ضربات .
- أن يزداد إلى العشر ضربات إذا كان الصبي " يناهز الاحتلام ، سيئ الرعية ، غلظ الخلق ، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه " .
- أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه ، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان "الذين تجرى بينهم الحمية والمنازعة ".
- أن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشفع أو الوهن المضر .
- أن مكان الضرب في الرجلين ، "فهو آمن وأحمل للألم في سلامة " وليتجنب رأس الصبي أو وجهه ، إذ قد يوهن الدماغ أو تطرف العين.
- إن آلة الضرب هي الدرة أو الفلقة، وينبغي أن يكون عود الدرة رطبا مأموناً.

فهذه الشروط كلها تحيط الضرب بسياج من الأمن حتى لا يحدث للصبي ضرر ولا يخرج الضرب عن معنى التأديب الموضوع له . وهى مراعاة لمصلحة الصبي إلى أقصى الحدود، واقتصاد شديد في هذه العقوبة البدنية المرذولة ، فالمعلم لا يلجأ

---

(٣٦) المرجع السابق ، ص ١٥٢ .

إلى الضرب إلا بعد أن يستنفذ جميع وسائل الوعظ والتنبيه والتهديد والتخويف ، فإذا استحق الصبي الضرب بعد ذلك كله فلا بأس من الضرب ، وإذا زاد على ثلاث ضربات فلابد من استئذان ولى أمر الصبي[٣٧].

ويرى ابن مسكويه في طريقة التأديب إذا وقع من الصبي مخالفات هي التغافل أولاً ، ثم التوبيخ ، ثم الضرب ، "لأنك إذا عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة "، ويجب أن يمدح بكل ما يظهر منه من خلق جميل. ومن الواضح أن ابن مسكويه كان متأثرا بآراء من سبقوه من الفلاسفة .

---

(٣٧) المرجع السابق ، ص ص ١٥٦ - ١٥٧ . (نحن لا نتفق مع هذه النظرية مهما كان الأمر فالكاتب يتحدث عن مربى الأطفال في عهود سالفة ولكن أسلوب التربية الحديثة ، ينهى عن الضرب أو مثل هذه الأساليب وخاصة في مدارسنا ، كما أن القانون يحرم ذلك).

نصوص تراثية عن المعلم

المعلم ورسالته

أحمد أمين [٣٨]

سألني أب : "هل أدخل أبني كلية الآداب ليكون معلماً ، أو كليــــة الحقــوق ليكون محامياً أو قاضياً ؟". وأضاف إلى ذلك : "أن أبني يرغب في أن يكون معلمـــاً وأنا أكره له ذلك، لأن التدريس عمل مضن لا يدر مالا، ولا يفيد جاه ".

نعم أيها الأب ، إذا أردت لابنك المال والجاه فإياه وأيا التعليم ، وأيا الأدب والفن وما إلى ذلك ، فإنها ليست طريق المال ولا الجاه ، ومن قصدها للمال والجاه خــاب ظنه ، وضل سعيه .

إنما يصلح للتعليم قوم قنعوا من دنياهم بأن يعيشوا على ضروريـــات الحيــاة ، وفى حدود ضيقة من الرزق .

ليس يصلح للتعليم من طلب بتعليمه الغنى والجاه ، وليس يصلح له كذلك مـــن سدت في وجوهه طرق الكسب الأخرى ، ثم رأى أن باب التعليم وحده هو المفتــوح أمامه ، فدخله مرغماً ، إنما يصلح التعليم من كان يرى – بحكم طبيعته ومزاجــه – أن لذة التعليم تفوق كل لذة ، وأنه سعيد باحترافه التعليم ، وأن ما يجده في لذته فـــي حرفته يعوض ما يجده من ضيق في رزقه ، وضآلة في وجاهة ، إلا كانت حرفـــة التعليم عذابا ، وكل درس يؤديه ألماً يمتد بامتداد الدرس ، وكل فترة من الزمن بيــن درسين أنينا من الدرس الماضي ، وإشفاقاً من الدرس القادم ، وكل ساعات فراغـــه شكوى من الزمان أن رماه بحرفة التعليم ، وسبا للقدر أن بلاه بهذا البلاء المبين .

إن الحرفة الحقة الناجحة – أيها الأب – هي التي خالق لها صاحبـــها لا التـــي أكره عليها صاحبها ، ففي الأولى لذة وشوق ، ونمو شــــخصية ، وتفتــح ملكـــات

---

[٣٨] أحمد أمين ، المعلم ، مجلة الثقافة ، وأعيد كتابتها في كتاب "روح التربية والتعليم ، . ص ١٦٣ – ١٦٩ .

والنجاح في الحرفة وبلوغ الذروة فيها هو القصد الأول ، والمال والجاه إذا أتيا عرضا لا قصداً ، وإذا لم يأتيا فلا بأس ، فقد سعد في أثناء عمله ، وسعد في نجاحه ببلوغ غايته أو القرب منها . وفي الثانية هي الألم ، وهي السخط ، وهي طلب المال ، والجاه من غير وسيلة طبيعية ، وطرقه المشروعة . فسائل بنك قبل أن تسائلني ، واختبره قبل أن تختبرني : هل يجد لذة في تفتح الزهرة وأثمار الشجرة أكثر مما يجد من حفنة من المال في يده يعددها ويقلبها ويلعب بها ؟ إن كانت الأولى فشجع ابنك على أن يكون معلماً ، وأن كانت الأخرى فوجهه إلى أي عمل غير التعليم ، ولا تقع فيما يقع فيه الناس ، إذ يستفتون شهوتهم في المنصب والجاه ، ولا يستفتون ملكات أبنائهم وطبيعتهم واستعدادهم ، ويختارون لأبنائهم من العمل ما يتفق والمنصب والجاه ، ولا يتفق والطبائع والاستعداد ، فيبوءون بالفشل الذي يبوء من حاول أن يجعل من النحاس ذهباً . ومن الحديد نحاساً ، فلا المنصب نالوه ، ولا ما هم أهل له أدركوه ، ووقفوا وسط السلم ، لا فوق ولا تحت ، أو علقوا في الهواء في السماء ولا في الأرض.

كل ذي صنعة منتج ، أو مبدع ، أو خالق ، فالنجار والحداد والمثال ونحوهم يبدعون من المواد الخام صوراً لم تكن ، قد يبلغون في الإنتاج حداً يستخرج الإعجاب والعجب ولكنهم مهما يبلغون لا يصلون إلى إبداع المعلم ، وسمو صناعته، وسحر فنه .

ماذا يصنع المعلم ؟

إنه يجلو أفكار الناشئين والشباب ، ويوقظ مشاعرهم ، ويحيى عقولهم ، ويرقى إدراكهم . إنه يسلحهم بالحق أمام الباطل ، والفضيلة ليقتلوا الرذيلة ، وبالعلم ليفتكوا بالجهل إنه يملأ النفوس الخامدة حياة ، والعقول النائمة يقظة ، والمشاعر الضعيفة قوة ، إنه يشعل المصباح المنطفئ ، ويضيء الطريق المظلم ، وينبت الأرض الموات، ويثمر الشجر العقيم، إن المعلمين عدة الأمة في سرائها وضرائها، وشدتها

ورخائها ، لا تنتصر في حرب إلا بقوتهم ، ولا تنهزم إلا لضعفهم ، ولا يزهو العلم فيها إلا بهم ، ولا ترقى مصانعها ومتاجرها إلا برقتهم . هم منشئو الجيل ، وباعثو الحياة ، ودعاة الانتباه وقادة الزمن ، هم عنوان الأمة ومظهر ضعفها وقوتها ، في عقلها وقلبها وخلقها ، لأنهم يصنعون القوالب التي تصب فيها أبناؤها وبناتها ، ويشكلونهم بالأشكال التي يتصورونها ويصنعونها .

المعلم يملك نفوساً وعقولاً ومشاعر بعدد من يعلمهم ، ومن يصل نفعه اليوم وغيره يملك مالا وضياعاً ، فإن كان ابنك – أيها الأب – ممن يفضل ملك النفوس والعقول على ملك المال والعقار فاجعله معلماً ، وإلا فليكن تاجراً أو محامياً أو مهندساً أو ما شئت ، غير أن يكون معلماً .

المعلم يتاجر ، ولكنه يتاجر في الأرواح والعقول والمشاعر ، ويكسب ويخسر ، ولكنه يكسب نفوساً تتعلق به ، وقلوباً تتجمع حوله، أو يخسر عقولاً أتلفها ونفوساً أفسدها ، فإن كان ابنك ممن له غرام بالنفوس والقلوب يكسبها فليكن معلماً ، وإلا فخير له أن يتاجر في الذهب والفضة ، أو ما يدر الذهب والفضة ، أما إن هو تاجر بالنفوس وأراد الذهب فبشره بالخسارة التي يمنى بها رجل الدين إذا أراد الدنيا ورجل العلم إذا خدم بعلمه السياسة .

التعليم – أيها الأب – نوع من الرهبنة ، انقطع صاحبه لخدمة العلم ، كما انقطع الراهب لخدمة الدين أو إن شئت فقل : إن الراهب يعبد ربه من طريق تبتله واعتكافه ، والمعلم يعبده عن طريق علمه وتعليمه ، كلاهما زهد في الدنيا إلا بقدر، وانقطع عن الناس إلا ما يمس عمله ، وكلاهما ركن لذاته وسعادته فيما نصب له نفسه ، فإن رأيت راهبا ينحرف ببصره إلى زخرف الدنيا وزينتها فهو راهب فسد ، وأن رأيت معلماً يجعل غرضه الأول المال والجاه وعرض الدنيا فهو – كذلك – معلم فسد .

كم في الدنيا من أناس أشقياء أكبرُ هم ناشئ من أنهم يعملون فيما لم يخلقوا له ، هذا مهارته في يده يعمل بعقله ، وهذا مهارته في عقله يعمل بيده ، وهذا مهارته في قلبه يعمل بيده أو عقله ، وهذا مالي يعمل عالماً ، وهذا عالم يعمل مالياً وهكذا . ومن هذا القبيل صنف من المعلمين لم يخلقوا للتعليم ، وإنما خلقوا للمال ، فأجسامهم في التعليم ، وطموحهم للمال ، فلما لم يصلوا إلى المال - وذلك طبيعي - عذبوا عذاباً شديداً ، وضاقت نفوسهم ، واضطربت عقولهم ، وفشلوا في التعليم والمال معاً. نسوا أن التعليم عمل روحي لا يصلح له إلا من تجرد للروح وشئونها . وقلبوه إلى عمل آلي فحرموا لذة الروح ، ولم ينجحوا في العلم الآلي. وكانت حجرة التعليم سجنا ، وعلاقتهم بالمتعلمين علاقة السجان بالمسجونين: فلم ينجحوا في التعليم الذي قيدوا أنفسهم به ، ولا في المال الذي طمحوا إليه. وكان من الخير ، أن يريحوا أنفسهم من التعليم، ويريحوا التعليم من أنفسهم. لقد فهموا - كما يفهم الماليون - أن مقياس النجاح في الحياة سعة الرزق، وعظم لراتب، وتدفق المال، فلما لم يجدوا شيئاً في أيديهم عدوا أنفسهم خاسرين ، فنقموا على أنفسهم . وعلى الزمان ، وعلى حرفة التعليم ، وعلى القدر الذي ألجأهم إليها ، وفاتهم أنهم غلطوا في مقياس النجاح - فوزنوا بالمتر ، وقاسوا الطول بالقنطار ، فمقياس النجاح ، في الحياة العلمية غير الحياة المالية ، والمناصب الحكومية .

ومع هذا فلهم بعض العذر في الشكوى من الضيق والضنك ، فنظم الحياة يسرت العيش للراهب ، ولم تيسره للمعلم ، جعلت الراهب يعيش لنفسه وربه ، وقطعت صلته بالأسرة فتخفف من أعبائها ، ولكنها أباحت للمعلم أن يتزوج ، وأن يكون رب أسرة ، ثم طالبته أن يترهب ، فإن ترهب هو لم تترهب زوجه وولده ، فهو يحلق بنفسه وعمله في السماء ، وأسرته تجذبه في عنف إلى الأرض ، يرضى بكسب القلوب ، ويسر بتفتح الزهور ، ويعد نفسه غنيا بملك النفوس . ولكن ذلك كله لا يغنى فتيلاً عن أسرته، فهي تريد المال الصامت، ولا يرضيها ملك النفوس الناطقة، فهو بائس مسكين ، مضطرب بين مثله السماوي ، ومثل أسرته الأرضي ، وغناه

النفسي وفقرهم المادي، وقناعته بلذته الروحية، وإلحاقهم في طلبلذاتهم المادية . وقد يكون مثل المعلم صحيحاً وسليماً لو عاش وحده ، وطمح وحده ، وتغنى وحده ، كما هو شأن الراهب . أما وهو معلم في معهده مثقل بالأسرة في بيته فتلك مشكلة المشكلات في العالم كله .

لو عقل الناس لأغنوا المعلم ، وأمكنوه من التفرغ لعمله ولإنتاجه ولخلقه . ولو قاسوا الأشياء بفوائدها لقوموا المعلم أكبر قيمة ، ولكن أنى هذا ، وتقويم الأشياء في الدنيا من أول عهدها إلى اليوم تقويم آخر بنى على نظر أحمق!!.

هذا كل مهارته أن يثر الضحك بمنظره ، أو بمنطقه ، أو بحركاته ، فينهال عليه المال انهيالاً . وهذا يثير الشهوة بألفاظه وخدعه فيتدفق عليه المال بالهيل والهيلمان ، وهذا شاب سخيف غر كل ميزته أنه ابن غني مات والده فانتقلت إليه ثروته التي لا تحصى ، ولا خير للمجتمع منه . وهذا وذلك من الأمثلة الوافرة . وبجانب هؤلاء جميعاً نابغة لا يجد قوته ، ومعلم لا يجد الكفاف . كل ما في الدنيا من أمثلة يدل على فساد التقويم . كتاب مليء بالحكمة بدرهم . وحبه لؤلؤ – ليست لها قيمة ذاتية – ومجهود الآلاف من الناس يحرثون ويزرعون لا يساوى خاتماً من ماس تتزين به المرأة ساعة في العمر .

ولاعب تُقوَّم لعبته بالمئات . مكتشف لا يقوَّم اكتشافه بشيء . وعلى الجملة فقد عجز العقل أن يدرك "أساس التقويم " عند الناس ، فلا هو مقدار ما في الشيء من منفعة ، ولا ما فيه من عدم المنفعة، ولا هو الجمال ولا القبح ، والخداع ولا الصراحة. ولا الصدق ولا الكذب ، ولا الحق ولا الباطل ، لا شئ من ذلك كله . ولا شئ غير ذلك كله صالح لأن يفسر أساس التقويم عند الناس . ومن مصائب المعلمين أنهم كثيرون ، وأنهم يجب لمصلحة الدولة أن يكونوا كثيرين ، فلابد أن لكل طفل وطفلة أن يكون له معلم. فكان لابد من المعلمين يتناسبون في الكثرة مع المتعلمين . ومن مقتضيات كثرتهم أن مدى زمن التعلم يبلغ عند كثير من أفراد الأمة ثلث

عمرهم أو أطول ، وكثرة العدد في المهن حليف الفقر ، فلو قومتهم الدولة قيمتهم الذاتية التي يستحقونها لم تكفهم خزائنها ، ولم تسد مطالبهم ميزانيتها ، فكان الفقر لهم من مقتضيات الحال ، وحروف الزمان . وعلى كل حال لا منفذ لهم من ضيق اليد إلا سعة النفس ، ومن الفقر في المادة إلا غنى الروح ، ومن الد اة اللاصقة إلا السمو إلى السماء ، ومن الشكوى من سوء تقويم الناس للأشياء إلا إنشاؤهم مملكة روحية في أنفسهم ، تقوم فيها الأشياء تقويماً صحيحاً عادلاً .

قص – أيها الأب – هذه القصة على ابنك ، واشرح له ما غمض ، وفصل له ما أجمل ، ثم اسأله بعد : هل هو راض عن التضحية كما يضحي الجندي ؟ وهل هو قابل أن يحد من لذته كما يحد الراهب ؟ وهل هو مستعد أن يتغذى بالمعنويات عن الماديات ، وأن يخلق في نفسه عالماً فيه كل ضروب القناعة ، وتحل فيه اللذائذ العقلية والروحية محل اللذائذ الجسمية ؟

إن كان كذلك فدعه يكن معلماً ، وإلا فجنبه الشقاء .

عمرهم أو أطول ، وكثرة العدد في المهن حليف الفقر ، فلو قومتهم الدولة قيمتهم الذاتية التي يستحقونها لم تكفهم خزائنها ، ولم تسد مطلبهم ميزانيتها ، فكان الفقر لهم من مقتضيات الحال ، وحروف الزمان . وعلى كل حال لا منفذ لهم من ضيق اليد إلا سعة النفس ، ومن الفقر في المادة إلا غنى الروح ، ومن الحياة اللاصقة إلا السمو إلى السماء ، ومن الشكوى من سوء تقويم الناس للأشياء إلا إنشاؤهم مملكة روحية في أنفسهم ، تقوم فيها الأشياء تقويماً صحيحاً عادلاً .

قص – أيها الأب – هذه القصة على ابنك ، واشرح له ما غمض ، وفصل له ما أجمل ، ثم اسأله بعد : هل هو راض عن التضحية كما يضحي الجندي ؟ وهل هو قابل أن يحد من لذته كما يحد الراهب ؟ وهل هو مستعد أن يتغذى بالمعنويات عن الماديات ، وأن يخلق في نفسه عالماً فيه كل ضروب القناعة ، وتحل فيه اللذائذ العقلية والروحية محل اللذائذ الجسمية ؟

إن كان كذلك فدعه يكن معلماً ، وإلا فجنبه الشقاء .

المعلم صانع حضارة

محمد علي العريان[٣٩]

جوهر المسألة هو أن التعليم يقترن ببدء الوعي بالذات ، وبدء تحمل مســؤولية الوجود . ومعنى كلمة "يعلم " أو يربى " باللاتينية هي "المبادرة والقيادة ".

ومن المعروف أن كلمة Educator (مرب) مشتقة من مقطعين لاتينيين أحدهما Ducere ومعناه "يقود" أو يقضى "والثاني E أو EX معناه " من ". وبـــهذا يعنـــى "التعليم .. إلى.. من" أي إعطاء معرفة إلى متعلم تستخلص من المتعلم شيئاً جديداً.

والواقع أن أي عملية وعى أو حياة تبدأ بموقف "تعليمي ". وتاريخ التعليم والمعلم لم يبدأ ببدء إنشاء المدارس المقصودة وإنما بدأ منذ كـــان للإنســـان وجـــود. كـــان "أرازموس" يقول : "سلمني إدارة التعليم ردحاً من الدهر أتعهد لك بأن أقلـــب وجـــه العالم بأسره".

وكان "أرازموس " معاصراً "لمارتن لوثر " المصلح الديني المعروف ، ويشاطره الاعتقاد في وجوب إصلاح المجتمع من الخلل الشديد الذي ألم بتعليمـــه وتعاليمـــه ، ولكنه يخالفه في أفضل الوسائل المؤدية لذلك . فـــ"لوثر" آثر أن يتبع سبيل الثـــورة ، و "أرازموس " كان يؤثر سبيل التطور التدريجي عن طريق التعليم وإعداد المعلـــم الصالح .

وكان الإمام الغزالي يقول: " لولا المعلمون لصار الناس مثل البـــهائم أي أنـــهم بالتعليم يخرجون من حد البهيمية إلى حد الإنسانية ".

وهذا "ج.م. بارزون" أحد جهابذة التعليم في القرن العشرين ومن أكثر المعلميـــن اهتماماً بقضية المعلم ، يؤكد هذا المعنى العميق الذي أشار إليه الإمام الغزالي فيقول:

---

(٣٩) لويز شاوب ، ترجمة محمد علي العريان " لماذا نعلم ؟ " القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٦٤ ، ص ١٠-١٦ .

" إن السبب الذي من أجله نحتاج إلى التربية هو أن الأطفال لا يولدون بشراً بل يصيرون بشراً بالتربية .

على أن أهم ما ينصب عليه اهتمامنا في ذلك كله هو أن تاريخ العلم أو تاريخ الحضارة ، أو تاريخ البشرية ، أو الأنسنة أو الأنسية هو تاريخ المعلم نشوءا وارتقاء. وشراح الحضارات ، ودارسو الثقافة الإنسانية يجدون في طريقة إعداد المعلم مفتاحاً دليلياً لتقويم الحضارة وفلسفة الثقافة من عصور السحر والكهانة إلى عصر الذرة ، والتليفزيون ، وغزو الفضاء.

ضرورة التأديب

أبو الحسن الماوردي[٤٠]

أعلم أن النفس مجبولة على شيم مهملة ، وأخلاق مرسلة ، لا يستغني محمودها عن التأديب ، ولا يكتفى بالمرضى منها عن التهذيب ، لأن لمحمودها أضداد مقابلة ، ويسعدها هوى مطاع ، وشهوة غالبة ، فإن أغفل تأديبها تفويضاً إلى العقل ، أو توكلا على أن تنقاد إلى الأحسن بالطبع، أعدمه التفويض درك المجتهدين، وأعقبه التوكل ندم الخائبين ، فصار من الأدب عاطلاً ، وفى صورة الجهل داخلاً ، لأن الأدب مكتسب بالتجربة ، أو مستحسن بالعادة .

ولكل قوم مواضعه كل ذلك لا ينال بتوقيف العقل ، ولا بالانقياد للطبع حتى يكتسب بالتجربة والمعاناة، ويستفاد بالدربة والمعاطاة، ثم يكون عليه العقل قيماً، وزكى الطبع إليه مسلماً، ولو كان العقل مغنياً عن الأدب ، لكان أنبياء الله تعالى عن أدبه مستغنيين ، وبعقولهم مكتفين.

والتأديب يلزم من وجهين : أحدهما ، ما يلزم الوالد لولده في صغره ، والثاني ما لزم الإنسان في نفسه عند نشأته وكبره .

فأما التأديب اللازم للأب ، فهو أن يأخذ ولده بمبادئ الآداب ليأنس بها ، وينشأ عليها ، ويسهل عليه قبولها عند الكبر ، لاستئناسه بمبادئها في الصغر ، لأن نشأة الصغير على الشيء ، تجعله متطبعاً به . ومن أغفل في الصغر ، كان تأديبه في الكبر عسيراً .

وأما الأدب اللازم للإنسان عند نشأته وكبره فأدبان : أدب مواضعه واصطلاح ، وأدب رياضة واستصلاح .

فأما أدب المواضعة والاصطلاح، فيؤخذ تقليداً على ما استقر عليه اصطلاح العقلاء، واتفق عليه استحسان الأدباء ، وليس لاصطلاحهم على وضعه تعليل

---

(٤٠) أدب الدنيا والدين ، تحقيق مصطفى السقا ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ط ٤ ، ١٩٧٨ ص ٢٢٦ - ٢٢٩ .

مستنبط ، ولاتفاقهم على استحسانه دليل موجب ، كاصطلاحهم علـــى مواضعــات الخطاب ، واتفاقهم على هيئات اللباس، حتى إن الإنسان الآن إذا تجاوز مـــا اتفقــوا عليه منها صار مجانباً للأدب ، مستوجباً للذم .

أما أدب الرياضة والاستصلاح فهو ما كان محمولاً على حال لا يجوز في العقل أن يكون بخلافها ، ولا أن تختلف العقلاء في صلاحها وفسادها . وما كـــان كذلــك فتعليله بالعقل مستنبط ، ووضوح صحته بالدليل مرتبط ، وللنفس على ما تأتي مـــن ذلك شاهد، ألهمه الله تعالى إرشاداً لها فقال: { فألهمهما فجورها وتقواهـــا }([٤١])، أي كما قال ابن عباس " بين لها ما تأتي من الخير وتذر من الشر ".

فأول مقدمات أدب الرياضة والاستصلاح : ألا يسبق إلى حسن الظـــن بنفســه، فيخفى عنه مذموم شيمه، ومساوئ أخلاقه.

---

[٤١] - سورة الشمس ، الآية : ٨ .

للتعلم ميول وقدرات وشروط

أبو هلال العسكري[٤٢]

قال بعض الأوائل :

"ولا يتم العلم إلا بستة أشياء: ذهن ثاقب، وزمان طويل، وكفاية، وعمل كثـير، ومعلم حاذق ، وشهوة. وكلما نقص من هذه الستة شئ نقص بمقداره مـن العلـم ". (ويعلق أبو هلال العسكري على هذا النص شارحاً ، فيقول):

لم يذكر "الطبيعة " (ويقصد بها السجية والفطرة) . وهى غير الذهن الثاقب ألا ترى أن الشاعر قد يكون ذهنا ، ولا يكون مطبوعاً ، ويكون أعقل من صاحبه ، وله مثل عنايته ، ويكون صاحبه أشهر منه ، لأن الطبيعة تعين العقل وتفسـح لـه ... وتسهل الطريق ، وتقرب البعيد .

وذكر "الشهوة" لأن النفس إذا اشتهت الشيء ، كانت أسمح في طلبـه وأنشـط لالتماسه ، وهو عند الشهوة أقبل للمعاني ، وإذا كان كذلك لم تدخر من قواها ، ولـم تحبس من مكنونها شيئاً ، وآثرت كد النظر على راحة الترك . ولذلك قيل : يجـب على طالب العلم أن يبدأ فيه بالمهم ، وأن يختار من صنوفه ما هو أنشط له ، وطبعه به أعنى ، فإن القبول على قدر النشاط ، والبلوغ على قدر العناية .

وذاك "الكفاية" (أي ما يكفى المتعلم من مال يفرغه للتعلم) لأن التكسب وتعـذر المعاش مقطعة ، والرغبة إلى الرجال مذلة ، والحاجة تميت النفس وتفسد الحسن .

وذكر "المعلم الحاذق" لأنه ربما أخذ المتعلم سوء عبارة المعلم ، وذلك إذا لم يكن حاذقاً بطريق التعليم ، عالماً بتقديم المبادئ ، وإذا كان كذلك لم يحل المتعلـم منـه بطائل ، لأن المقدم إذا أخر ، والمؤخر إذا قدم ، بطل نظام التعليم ، وضلت مقدمات

---

(٤٢) الحث على طلب العلم والاجتهاد فيه(تحقيق مروان قباني)، بيروت : المكتب الإسلامي ١٩٨٦ ص ص ٤٧ - ٤٩.

الأمور، فأذى المتعلم ذلك، وإن اجتهد إلى البعد والتأخر، وعلى قدر الأساس يكـــون البناء.

وذكر "ثقوب الذهن" لأنه علة القبول وسبب الفهم ، والبلادة تنافى ذلـــك الفـــهم والقبول ، والبليد لا ينفعه طول التعليم ، كالصخر لا ينبت فيه بدوام المطر .

وذكر "كثرة العمل" لكثرة العلم ، وكثرة العوائق والموانع ، وقصر العمر ، فمـــن لا يدأب في الطلب ، ويكثر من الالتماس في وقت الفراغ ، وقوة الشباب ، قطعتـــه القواطع بعد قليل فيبقى صفراً وعارياً عطلاً.

أدب العالم مع طلبته

بدر الدين بن جماعة[٤٣]

الأول: أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله تعالى ونشر العلم وإحياء الشرع ودوام ظهور الحق وخمول الباطل .

الثاني: أن لا يمتنع من تعليم الطالب لعدم خلوص نيته، فإن حسن النية مرجو له ببركة العلم .

الثالث: أن يرغبه في العلم وطلبه .. ويرغبه في ذلك بتدريج على ما يعين على تحصيله من الاقتصار على الميسور .

الرابع: أن يحب لطلابه ما يحب لنفسه ويعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفاء ، ربما وقع منه نقص لا يكاد يخلو الإنسان له ، ويبسط عذره بحسب الإمكان.

الخامس: أن يسمح له بسهولة اللقاء في تعليمه وحسن التلطف في تفهيمه ... ولا يلقى إليه ما لم يتأهل له ، لأن ذلك يبدد ذهنه ويغرق فهمه .

السادس: أن يحرص على تعليمه وتفهيمه ببذل وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يضبطه حفظه ، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة.

السابع : إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم (فيشكر الفاهم ويعيد الشرح لغير الفاهم) .

الثامن: أن يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات ، ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة ، ويختبرهم بمسائل تبنى على أصل قرره أو دليل ذكره .

---

[٤٣] بدر الدين بن جماعة، تذكرة السامع والتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت: دار الكتب العلمية، د.د ص ٤٦-٦٧.

التاسع: لا يشير على الطالب بتعليم ما لا يحتمله فهمه أو سنه ، ولا بكتاب يقصر ذهنه عن فهمه ... وإذا علم أو غلب على ظنه أنه لا يفلح في فن أشار عليه بتركه والانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه .

العاشر: أن يذكر للطلبة قواعد الفن التي لا تخدم.. هذا إذا كان الشيخ عارفاً بتلك الفنون وإلا فلا يتعرض لها ، بل يقتصر على ما يتقنه منها .

الحادي عشر : أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء ما تساويهم في الصفات من سن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة (ولا بأس بالإشارة بالمجتهد أو بالمتأدب إذا قد بذلك التنشيط والتحلي بحسن الخلق).

الثاني عشر : أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديهم وأخلاقهم باطنا وظاهراً (مستخدماً في ذلك أساليب التأديب المناسبة).

الثالث عشر : أن يسعى في مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك ... وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائداً عن العدد سأل عنه وعن أحواله ... فإن كان مريضاً عاده، وإن كان في غم خفق عليه ، وإن كان مسافراً تفقد أهله .

الرابع عشر : أن يتواضع مع الطالب وكل مسترشد سائل... وينبغي أن يترحب بالطلبة إذا لقيهم وعند إقبالهم عليه ويكرمهم إذا جلسوا إليه ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهم.

ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان

ابن سحنون [٤٤]

ينبغي للمعلم أن يجعل لهم وقتاً يعلمهم فيه الكتاب ، ويجعلهم يتخايرون، لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم ، ويبيح لهم أدب بعضهم

بعضاً، ولا يجاوز ثلاثاً ولا يجوز له أن يضـــرب رأس الصبـــي ولا وجهـــه، ولا يجوز له أن يمنعه من طعامه وشرابه إذا أرسل وراءه...

ولا يجوز له أن يوكل تعليم بعضهم بعضاً ... ولا بأس أن يـــأذن للصبـــي أن يكتب إلى أحد كتاباً ، وهذا مما يخرج الصبي إذا كتب الرسائل .

وينبغي له أن يعلمهم الحساب ، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط عليه ، وكذلك الشعر ... والعربية والخط وجميع النحو ، وهو في ذلك متطوع.

وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له ، والشكل والهجاء، والخـــط الحسن ، والقراءة الحسنة، والتوقيف، والترتيل، يلزمه ذلك، ولا بـــأس أن يعلمـــهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارهم ، وليس ذلك بواجب عليه.

وعليه أن يتفقده بالتعليم والعرض ، ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً مثل يـوم الخميس وعشية الأربعاء ، ويأذن لهم في يوم الجمعة ، وذلك سنة المعلمين مذ كانوا لم يعب ذلك عليهم .

ولا بأس أن يعلمهم الخطب إن أرادوا ، ولا أرى أن يعلمهم ألحان القـــرآن (أو التحبير).

---

[٤٤] ابن سحنون ، أدب المعلمين ، ملحق بكتاب ، أحمد فؤاد الأهواني ، التربية في الإسلام القـــاهرة : دار المعـــارف ، ١٩٦٨ ، ص ص ٣٥٩ - ٣٦٣ .

وليعلمهم الأدب فإنه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم وليجعل الكتاب من الضحى إلى وقت الانقلاب . ولا بأس أن يجعلهم يملى بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم ، وليتفقد إملاءهم .

ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجه. وينبغي له يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بنى سبع سنين ، ويضربهم عليها إذا كانوا بنى عشر. ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم ، وعدد ركوعها وسجودها والقراءة فيها والتكبير وكيف الجلوس والإحرام ... وليعاهدهم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله ، ويعرفهم عظمته وجلاله ، ليكبروا على ذلك . وينبغي أن يعلمهم سنن الصلاة ... وأكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان ، لأن ذلك فساد لهم ... وعلى المؤدب أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضاً ... ولا يجاوز في الأدب ، ويأمرهم بالكف عن الأذى ، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض .

الفصل الخامس

التربية الخلقية

التربية الأخلاقية

Moral Education

لا شك أن التعليم الصحيح قد يرفع مستوى الأخلاق من جهات متعددة، بما يظهره للمرء من مواضيع الشر والخير، والخطأ والصواب ولكنه مع ذلك لا يدفعه دائماً إلى عمل الخير، ولا يجبره على دوام اتباع الصواب وحبهما، وجعلهما قبلته في كل ما ينوي وما يعمل أو يقول حتى لو عنينا العناية كلها بتدريس " علوم الأخلاق " والتهذيب والدين، وعرف التلميذ منها ما شئنا أن يعرف، فذلك العلم وحده لا يردعه عن شر، ولا يحمله على عمل الخير، فإذا عرف المرء مزايا الطاعة والعدل والاجتهاد والمثابرة والصبر والإيثار واحترام حقوق غيره، والاعتماد على النفس، فإن ذلك لا يمنعه من العصيان والتمرد أو من العدوان، ولا يقيه شر الوقوع في الإهمال والكذب والأثرة والجور على حقوق الناس، والاتكال عليهم، فمجرد المعرفة النظرية شئ والعمل بها شئ آخر، فليس المرء بما يعلم ولكن بما يعمل . وبطريقة سلوكه نحو غيره من الناس ونحو المجتمع وللأسف الشديد فإن نظمنا التعليمية من مناهج وطرق تدريس وامتحانات قد صيغت وتكونت بأن تعطي المعرفة والحفظ والاستظهار قيمة أكبر مما لها ولقد أصبحت هي الغاية والوحيدة في نظر السواد الأعظم من المتعلمين، في حين أن الحياة نفسها هي التي يجب أن تكون هي الغاية بمعنى آخر يجب أن يكون التعليم والجانب النظري هما وسيلة لكي نسلك بهما حياتنا العملية بنجاح في صورة من التعامل القائم على المسلك الخلقي الذي هو ترجمة للمعرفة وعلمنا النظري.

فتكوين الأخلاق يكون بالتدريب وبالإيحاء الصالح لا بالتلقين، فكل فكرة إنما هي بداية فعل وشكل هذا الفعل ونوعه يكونان حسبما توجه إليه إرادة المتعلم وتدرب عليه من الصغر، كما تتكون أيضاً من أثر روح الجماعة المدرسية وما يسودها من نظام، وما يغلب عليها من مثل عليا وملخص القول أن المسلك الأخلاقي والمبدأ

الخلقي لا يظهر ولا يتأصل إلا في وسط اجتماعي أستطيع فيه أن أحكم على مدى ما تعلمه الفرد من معارف نظرية لتحكم مسلكه وتعامله مع الآخرين " لا يكفي الرجل أن يكون صالحاً بل ينبغي له أن يكون صالحاً لشيء من هذا الشيء الذي ينبغي أن يكون صالحاً له وهو القدرة على أن يعيش عضواً اجتماعياً بحيث يتوازن ما يغنمه من العيش مع الاخرين بما يقدمه هو إليهم.

إن أهم مشكلة للتربية الأخلاقية في المدرسة هي مشكلة العلاقة بين المعرفة والسلوك . فإذا لم يكن التعلم المقتبس من المنهج المدرسي ذا أثر في الأخلاق فمن العبث الاعتقاد بأن الغاية الأخلاقية هي الهدف النهائي الموجه للتربية.

ملاحظات حول المبدأ الأخلاقي:

نتحدث عن الأخلاق ونعني بها تلك المجموعة من المبادئ والاتجاهات التي توجه سلوك الإنسان في معاملته لنفسه ومعاملته للآخرين، مراعياً صالح نفسه وصالح الجماعة بطريقة تؤدي إلى توفير حياة طيبة للجميع، وهناك مجموعة من الحقائق المتعلقة بالمبادئ الخلقية نشير إليها فيما يأتي:

١- إذا كانت للبشر طبيعة عامة مشتركة، وإذا كانوا جميعاً ينشدون الحياة الطيبة فإننا ينبغي إن نتوقع وصول المجتمعات البشرية - مهما تعددت أوجه الاختلاف بينها - إلى مجموعة من المبادئ الخلقية ذات الصلاحية العامة، ومن هنا نجد كثيراً من الفضائل ومن قواعد السلوك مشتركة أو متعارفاً عليها بين معظم الشعوب على الرغم من اختلافهم في نواحي ثقافية رئيسة.

٢- وتحت الظروف النوعية لبعض المجتمعات تقبلت هذه المجتمعات نماذج سلوكية كان ينظر إليها تحت تلك الظروف على أنها شئ عادي، ثم تهيأت ظروف أحدثت تطوراً في عادات المجتمع وتقاليده، وأدى تطور القيم الذي حدث فيه إلى تغير النظرة للنماذج السلوكية التي أشرنا إليها بحيث صارت تمثل رذائل - أو سلوكاً لا خلقياً - وصار من يقترفها خارجاً على قيم

المجتمع في وضعه الجديد وفي التاريخ العربي ما يمكن أن يوضح ذلك، فوأد البنات مثلاً كان شيئاً مألوفاً بين العرب في الجاهلية، وشرب الخمر كان شائعاً بينهم إذ ذاك، وبظهور الإسلام تغيرت النظرة إلى الأمرين، فوأد البنات صار نوعاً من قتل النفس بغير حق، أي جريمة لا يقرها المجتمع . وشرب الخمر صار شيئا محرماً، وتدرج الأمر إلى اعتباره إحدى الكبائر الموجبة للحد وهكذا أخذ المسلكان موقعهما في إطار الرذائل في المحيط العربي بعد أن تحول إلى مجتمع إسلامي.

٣- إذا كان الدين قد أقر كثيراً من المبادئ الخلقية – أو الفضائل التي وصل إليها الناس بعقولهم فإنه قد أضاف إليها وترقي ببعضها، فالإسلام أمد الناس بالمبادئ التي ينبغي أن يراعوها في علاقاتهم بربهم، وقدم إليهم كثيراً من القواعد التي ينبغي أن يلتزموا بها في التعامل مع الأباء وفي العلاقات الأسرية.

ثم إذا كان كثيراً من الأذكياء أو المتنورين يعرفون الأسس والمبادئ التي قامت عليها قواعد السلوك الخلقي فإن الدين بتزكيته – أو بإعادة تأكيده – لهذه المبادئ قد أضفى عليها مسح من القدسية، وجعل الذين لا يدركون حكمتها تماماً يلتزمون بها باعتبار هذا الالتزام امتثالا للدين، بل واعتبارها قيماً دينية.

٤- وقاعدة السلوك الخلقي – أو المبدأ الأخلاقي – أمر يختلف عن شئ مثل القاعدة العلمية، فنحن لا يمكننا أن نحتكم إلى القاعدة الخلقية – نظرياً وبعيداً عن الموقف الحقيقي للسلوك – احتكاماً مطلقاً دون الوقوع في بعض المحاذير . فقد تعلم التلميذ أن يحب لغيره ما يحب لنفسه، أو أن يعامل الناس بما يحب أن يعاملوه به، وحين نعلمه ذلك ينبغي أن نكون حذرين فلا نتناسى أن الناس لا يتطابقون تماماً في سماتهم وميولهم . بعض ما نحبه من معاملة

الآخرين لنا وما يحبه البعض من معاملتنا لهم قد يكون كريهاً عند بعض ثالث . هناك مثلاً إنسان يحب أن يتردد عليه أصدقاؤه في أي وقت وقد يكون لديه من الأصدقاء من يحب منه مثل ذلك، ولكن هناك فريقاً من الناس لا يحبون أن يطرق بابهم أحد دون موعد سابق، وهذا حق من حقوقهم ينبغي أن يرعاه من يريد الاتصال بهم.

٥-ثم بعض القواعد الخلقية قد تشترك في تحديد أبعادها ومعالمها قواعد أخرى مثلاً: لا يوجد في الغالب من يعترض عليك حين تقول أن الصدق فضيلة . ولكن حين يسألك إنسان عن سر ائتمنك عليه شخص ما، أو حين يسألك عدو لبلادك عن بعض المعلومات التي تعرفها عن الوطن والتي قد تفيد هذا العدو فإنك لا يمكنك أن تتذرع بفضيلة الصدق إذا أدليت بما لديك من معلومات، لأنك تكون خائناً لصديقك حين تفشي سره، وتكون خائناً لوطنك حيث تقدم لأعدائه من المعلومات ما يمكنهم من إلحاق الضرر به . وحين تفعل ذلك تكون مرتكباً لرذيلة ينكرها العرف أو جريمة يعاقب عليها القانون.

هذا معناه أن الإنسان ليست له في كل موقف قاعدة خلقية معينة يطبقها ثم يطمئن إلى نوعية سلوكه، فمواقف الحياة الإنسانية معقدة، وعلى الإنسان – كي يختار السلوك المناسب أو الأكثر مناسبة لكل موقف – أن يعرف المبادئ المتصلة بالموقف ليراعيها عند اتخاذ قراره بالمسلك المناسب . وعلى قدر دقة الإنسان في تحليل الموقف ومعرفة المبادئ ذات العلاقة به يكون سلوكه من حيث قربه من مستوى الكمال أو بُعده عنه . وهكذا يتضح لنا أن مجرد الامتثال لقواعد الخلق – مهما كان تلقائياً بين مجموعة من الناس – لا يساعدنا على التنبؤ الدقيق بما سيفعلون في مختلف المواقف، ولن يقدم إلينا دائماً نماذج سلوكية متطابقة إذا اتحدت المواقف السلوكية – أو تشابهت – وتعدد الأفراد، وخاصة حين تكون المواقف معقدة.

٦- هناك بعض المبادئ الأخلاقية التي تتسم بها مجتمعات معينة وتعمل فيها هذه الأخلاقيات بشيء مألوف، نرى أن هذا المبدأ نفسه مغاير ولا أخلاقي من منظور ثقافة مجتمع آخر، فمثلاً (مفهوم عفة أو شرف البنت) ليس له أية أهمية في المجتمعات الغربية، وبالمثل هم ينظرون إلى تعدد الزوجات على أنه شئ لا يتفق وثقافتهم، كما أننا ننظر إلى عادة زواج المرأة في بلاد التبت، حيث تتزوج أكثر من أخ في وقت واحد، إلى أن ذلك منافي للأخلاق الإسلامية.

إذن فإن المجتمعات لها ثقافتها وتظهر فيها قيمها وأخلاقها، التي تعارف عليها المجتمع في تلك المناطق، وتختلف من مجتمع لآخر، ويرفضها هذا المجتمع ويراها لا أخلاقية بمعيار دينه وثقافته وظروفه.

قواعد السلوك الخلقي وأهميتها:

قواعد السلوك وضوابطه نوعان : نوع يلتزم به عادة كل فرد من أفراد المجتمع، باعتباره يتضمن القواعد العامة التي أقرها العرف وتعارف عليها المجتمع، وبعض هذه القواعد قد يكون لها من الأهمية – أو الحظوة – ما يجعل المجتمع يلجأ إلى حمايتها عن طريق التشريعات فمن أجل توفير الأمن للناس على حياتهم وممتلكاتهم توجد قوانين لحماية الأفراد والممتلكات . فمن يعتدي على الناس أو على أموال الغير يعاقب، وهناك بعض آخر من هذه القواعد لا يحتاج إلى حماية القانون لأن الذين يخرجون عليه يلقون من اتجاهات الغير نحوهم – أو من معاملة الغير لهم – ما يجعلهم يعانون بعضاً من المتاعب، فالشخص الذي يخلف الوعد، والذي لا يجامل الناس ولا يتعاون معهم، والذي لا يبدي احتراماً للاخرين يجد جزاءه عادة في معاملة الناس له وفي نظرتهم إليه.

أما النوع الثاني من قواعد السلوك فيشير إلى ما تضيفه الجماعات الفرعية من مبادئ تلزم بالامتثال لها كل من ينتمون إليها، فالجماعات المهنية لها ما يسمي في

العادة " أخلاقيات المهنة " فالطبيب مثلاً لا يستطيع أن يمتنع عن إسعاف مصاب في حالة خطرة إلى أن يدفع له أهله الأجر مقدماً، كما لا يستطع أن يتعلل في مثل هذا الظرف بأنه متعب يريد أن ينام . والقاضي لا يجوز له أن يقبل الهدايا من أهل المحيط المحلي الذي يتعامل فيه، ويقوم التنظيم المهني لكل منهما بمؤاخذته إن خرج على أخلاقياته، فالجماعة الفرعية التي لها أخلاقيات نوعية تلتزم بالقواعد والأنماط السلوكية التي يتقبلها العرف العام، كما يلتزم بالمبادئ وبالقيود التي ترى أن طبيعة نشاطها تفرض وجودها قواعد سلوكية عامة مهما اختلف مستوى الأفراد في تطبيقاتها والامتثال لها – أمر له مزاياه التي يمكننا أن نجملها فيما يلي:

- هذه القواعد عادة تأتينا باعتبارها خبرات أجيال توارثناها وعرضناها للاختبار والتمحيص . فهي مخزون اجتماعي يجده الفرد أمامه فيحيط به، وتساعده هذه الإحاطة على التكيف السريع للحياة، فالخبرة الفردية لا تجدي كثيراً في ذلك، لأن حياة الإنسان – أيا كان طولها – قصيرة، والمواقف التي تعرض له – مهما بلغت في تنوعها – تكون محدودة ثم إنه ليس كل فرد قادراً على أن يفكر في كل موقف لنفسه، بل إنه في كثير من المواقف لا يكون هناك وقت كاف للتفكير وهكذا يبدو أن وجود مجموعة جاهزة من القواعد السلوكية العامة أمر ذو أهمية قصوى في المساعدة على التكيف السريع لمواقف الحياة.

- ووجود هذه القواعد السلوكية العامة يضفي على حياتنا الاجتماعية نوعاً من الثبات ولا تتعارض مع ذلك ما سبقت الإشارة إليه من وجود فروق بين الأفراد في فهم القاعدة وتطبيقها، وكذلك في القدرة على تحليل المواقف والإحاطة بكل القواعد السلوكية المتعلقة بها، فالمهم هو أننا نطلق قواعد متعارف عليها، ونرسل تفكيرنا في إطار عرف له قيمة ومبادئ.

وثبات الحياة الاجتماعية لا يعني جمودها أو ركودها، ولا يعني إلغاء حرية الأفراد في مناقشة ما هو قائم، ولكن الذي يحدث عادة هو عدم سهولة تأثير الجو .

الاجتماعي العام بالأفكار والآراء المتصلة بتطوير القواعد الخلقية وبإعادة تفسيرها، فعادة يحدث نوع من المقاومة للآراء الجديدة يجعل أصحابها يجتهدون في تدعيمها بالأدلة، ويحاولون إقناع الغير بها، وكسب مزيد من الأنصار إليها. وكلما نجحوا في شئ من ذلك تحولت هذه الأفكار من أفكار عامة في محيط المجتمع إلى قواعد يأخذ فريق من المجتمع بها، وينضم إلى الداعين إليها وعندما يعم تقبلها تأخذ مكانها في الإطار العام، مثال ذلك ما حدث بالنسبة لحركة تحرير المرأة وإعادة تفسير مفهوم العفة في بعض البلاد العربية في أواخر القرن التاسع عشر، حيث كان مفهوم عفة النساء يقضي بالانزواء في بيت أهلها حتى تنتقل إلى بيت زوجها فتستأنف عزلتها فيه، وكان اشتراك المرأة في الحياة العامة أمراً ينظر إليه على أنه نوع من التبذل الذي لا يجوز السماح به. ولذا تعرض أوائل المنادين بحرية المرأة لاتهام في دينهم وفي أخلاقهم، وتعرضوا لهجوم قاس من المتعلمين الذين لا يتفقون معهم في الرأي ومن غير هؤلاء من الجماهير، ومع صمود قادة الحركة وصبرهم على الجدل وتقديم الحجج التي تؤيد وجهة نظرهم ازداد أنصارهم وفي نهاية العقد الثاني من القرن العشرين كانت بعض الجمعيات النسائية قد أنشئت وأخذت تطالب بإلحاح بحق المرأة في التعليم وفي الوظائف العامة وفي مجالات النشاط الاجتماعي الأخرى، وفي الثلاثينيات بدأت المرأة العربية تكسب كثيراً من الحقوق، وحدث انطلاق بعد ذلك إلى حد أننا لا نجد في زماننا هذا دولة عربية واحدة ليس للمرأة فيها مكان في الوظائف العامة، ولو أن حظ المرأة من الحياة العامة يختلف من بلد عربي إلى آخر.

والآن نفهم أن المرأة العفيفة هي المزودة بمبادئ خلقية لا تتنازل عنه أيا كان الوسط الذي تحل فيه أو تتصل به، معنى هذا أننا لم نتخل عن مبدأ العفة ولكن مفهومه تطور حيث أعيد تفسيره وفقاً للعمل الذي أحدثته الآراء الجديدة، وفي زماننا يذكر الذين سبق اتهامهم في أخلاقهم وفي دينهم على أنهم مصلحون اجتماعيون.

- يتصل بما أشرنا إليه من الثبات الاجتماعي حـــدوث التلاحـم الاجتمـاعي، فوجود مجموعة من القواعد الخلقية العامة – أو المتعارف عليها – يزيد التجـانس بين أفراد المجتمع، ويمكنهم أن يتعاملوا معا بشئ من اليسر وبطريقة يرضى عنـها الجميع، أي أنها تسهم فـي إيجاد طريقـة عامـة للحيـاة الاجتماعيـة وتزيـد إحسـاس الأفـراد بانتمائهم للجماعة.

- ووجود قواعد خلقية يهيئ لسلوكنا ولأحكامنـا علـى سـلوك الغـير صفـة المعقولية، بحيث سنسلك ونعرف لماذا اخترنا مسلكا دون غيره، ونستطيع أن نشـوح لغيرنا الأساس الذي قام عليه اختيارنا لمسلكنا، وسننتقد مسـلك الغـير أو نصـدر حكمنا عليه في ضوء هذه القواعد، والحكم القائم على هذا الأساس يسهل تقبلـه لأن نوعا من الموضوعية يكون ظاهرا فيه.

- ثم هذه القواعد تمكننا من تثبيت مبدأ المسئولية الفردية بمعنـى أنـها تزيـد إحساس الفرد بمسئوليته عن سلوكه، وتجعله يتقبل نوع الجزاء الذي يوصـل إليـه هذه السلوك ومن الواضح أن مجرد وجود القواعد ليس كافيا لكي يؤدي إلى ذلـك، فأمر بالغ الأهمية أن يعرف الفرد القواعد المتعارف عليها.

- وتتجلى أهمية القواعد السلوكية بالنسبة للجماعات الفرعية في إعطـاء هـذه الجماعات مزيدا من التمييز، ووجود مثل هذه الضوابط – أو الأخلاقيات – بالنسـبة للمهنة يهيئ له مستوى اجتماعيا جيدا ينعكس في عمومه على المنتمين إليها.

بين الجانب المعرفي والجانب المسلكي:

لا يمكن للإنسان أن يسلك مسلكا يوصف بأنه خلقي إلا إذا كان على دراية للمبدأ الخلقي استيعابا تاما وكان مقتنعا به وفاهما لتطبيقاته واستطاع أن يتحرى الدقة فـي أن يسلك وفقا له إذا قرر الالتزام به، فالفرد الذي يتعلم احترام ملكية الغير ويتكـون عنده الاتجاه إلى الالتزام بهذا المبدأ يقاوم محاولة الاستيلاء على ما ليس ملكا له حين تسنح له الفرصة، والذي يتعلم المبادئ المتصلة بنوعية العلاقات التي ينبغي أن تكـون

بين الناس ثم يلتزم بها يتحرى الصدق معهم، ويمتنع من الكذب عليهم مهما كانت فيه منفعة شخصية له، هناك إذن مبدأ أو قاعدة خلقية ذات طبيعة معرفية ونحن يمكننا أن نشرح للتلاميذ المبادئ الخلقية موضحين مزاياها وقيمتها بالنسبة للفرد وللمجتمع ويمكن لتلاميذنا أن يلموا بهذه القواعد ويعرفوها . وأكثر من ذلك يمكننا أن ندربهم على إصدار الأحكام الخلقية وفقاً لهذه المبادئ حتى يمهروا في ذلك : وقد تصل في ذلك إلى حد أن نضع أمام هؤلاء التلاميذ مجموعة من المواقف – نكتبها أو نحكيها لهم – ثم نطلب منهم إصدار أحكام على مسلك الأفراد المنضمين في هذه المواقف.

وقد تكون هذه الأحكام الصادرة منهم صحيحة تماماً، ولكن هذا لا يعني أكثر من نمو الجانب المعرفي فيما يتصل بهذه الناحية عند هؤلاء التلاميذ . فالقدرة على إصدار حكم خلقي صحيح لا يعكس لنا شيئاً أكثر من الناحية المعرفية.

ومعرفة قواعد الخلق والقدرة على إصدار حكم خلقي صحيح لا يعني أن الفرد سيلتزم بالجانب الخلقي في مسلكه . إن كثيراً من الذين يخرجون على القواعد الخلقية نجد أنهم إذا تناقشنا معهم يعرفون المبدأ الصحيح، ولديهم القدرة على نقد أنفسهم فيما فعلوا، بل واقتراح البديل الأفضل الذي كان ينبغي أن يفعلوه، إن هناك عوامل كثيرة تتدخل في الموقف السلوكي منها : نوعية العلاقات الموجودة في الموقف، والحالة المزاجية للشخص، ودوافعه، وهذا أمر يدعونا للاطمئنان إلى أن الجانب المعرفي الذي تدرب عليه تلاميذنا سيكون الاتجاه عند التلاميذ، ويزودهم بالمهارات السلوكية المناسبة.

وقبل أن نشير إلى نوع التدريب الخلقي المناسب للحد من ظهور هذه الحالات نحب أن نذكر بما يحدث أحياناً في بعض المدارس حين يجد المدرس تلميذاً يعتدي على آخر بالضرب، أو تلميذاً سرق كتاباً من تلميذ آخر، فالمدرس – أو المدير – قد يلجأ إلى عقاب هذا التلميذ المنحرف، وقد تكون العقوبة رادعة بحيث لا يعود التلميذ إلى هذا العمل وقد يصفه البعض بأنه قد صار حسن الخلق، ولكن الواقع يدعونا إلى

عدم التسليم بأن سلوكه قد تعدل وفقاً للمبادئ الخلقية فهو أغلب الظن يسلك سلوكاً مقبولاً في الظاهر يدفعه إلى الخوف وهو أمر له عيوب منها هذه العيوب الثلاثة : العيب الأول أنه قد يعود إلى سلوكه المنحرف إذا زال الخوف، وخبرتنا العادية تدل على أن كثيراً من الناس تحت ظروف الأمن في حياتهم الخاصة يسلكون مسلكاً منحرفاً لا يحبون أن يُعرف عنهم في حياتهم العامة . والعيب الثاني : أن ذلك يعوق النضج الخلقي، فالإنسان ينبغي أن يصدر في سلوكه الخلقي عن اتجاه موجود فيه لا رغبة في الامتثال لما يريده الآخرون . أما العيب الثالث : فهو أن الاعتماد على العقوبة في تعديل السلوك قد يؤدي بالمتعلم في النهاية إلى أن يكون إنساناً خانعاً أو متمرداً.

ونحن بذلك لا نهاجم العقوبة، ولكننا نقرر أن الاقتصار عليها حتى حين نلتزم بالحدود التي تجعلها مقبولة – أمر لا يفيد كثيراً في علاج الانحرافات الخلقية . إننا يمكننا هنا أن نشبهها بالدواء المسكن الذي لا يعالج الداء معالجة حقيقية، وقد يكون من المفيد في هذا الموقف أن نأخذ بيد التلميذ فنجلس معه ونناقشه حتى يدرك الأسباب التي جعلته لا يلتزم في سلوكه بما يعرف، وحتى يفكر في الطريقة التي يمكن أن يضبط بها نفسه في مثل هذا الموقف، أي أننا سنستغل ما يعرفه التلميذ كي نقوده إلى تشخيص عيبه والتحول به إلى إنسان يصدر في سلوكه عن اقتناع عن دوافع داخلية.

مستويات السلوك الخلقي ومراحله:

نسترشد عادة بالمبادئ الخلقية في إصدار أحكامنا على سلوك الأفراد وفي كثير من الأحيان نصدر الحكم الواحد على أكثر من موقف واحد ويكون صحيحاً نظراً لتشابه الظروف ولأن معظم ما يعتبر اليوم صحيحاً سيكون غداً صحيحاً أيضاً . ولكن ذلك لا يعني أننا نستطرد فنخضع كل مجموعة من المواقف لقاعدة خلقية إخضاعا مطلقاً، ثم نتوقع أن نكون دائماً على صواب ؛ فالسلوك الواحد قد يصدر

عن شخصين ولكنه يدل في كل منهما على سمة مضادة لسمة الآخر، ففي كارثة وطنية مثلاً قد يتبرع شخصان بمبلغين متساويين من المال، ولكنه يدل بالنسبة لأحداهما على كرم بالغ لأنه فقير قدم قليلاً لكنه كل ما يملك، بينما يدل بالنسبة الشخص الآخر على بخل شديد لأنه من أصحاب الملايين . وحتى بالنسبة للشخص الواحد قد يصدر عنه عملان متضادان في مظهرهما، ولكن أيا منهما لا ينال من حكمته الخلقية فالشخص قد يسأله سائل فيعطيه، ثم يسأله آخر فيمنع عنه على الرغم من قدرته على العطاء، وحين نبحث نجد أنه قد أعطى المريض العاجز عن العمل، ومنع عن الصحيح القادر على الكسب.

فالمواقف السلوكية في حقيقتها مواقف فردية لا يتكرر الواحد منها بجميع عناصره مرتين، وأهم ما ينبغي أن نعني به عند تحليلها من أجل الوصول إلى حكم دقيق أن ندرس البدائل السلوكية التي تكون أمام الإنسان وندرس الدوافع التي جعلته يتجه إلى بديل بعينه، فتنوع الدوافع وتعدد البدائل يجعل هناك تنوعات من المستويات السلوكية التي يمكن عادة تجميعها في أربعة مستويات يمكننا أن نوضحها عن طريق التمثيل فيما يلي:

١-سلوك ما قبل الأخلاق (pre morality) هناك شخص يقود سيارته وكل اهتمامه مركز على تحصيل المتعة الشخصية، أن كل ما يفرضه على نفسه من قيود تتصل بتلافي حدوث خطر له، أما سائر الذين في طريقة فخارجون عن دائرة اهتمامه، ولا اعتبار عنده لأي واحد منهم، هذه الحدود التي يلتزم بها – أو ما يفرضه على نفسه من ضوابط – أمور تتصل بتحصيل المتعة وتلافي الألم لشخصه فقط، وهذا المستوى يعتبر أدنى مستويات السلوك .

٢-سلوك خارجي (external morality) وهناك شخص يقود سيارته بحرص بالغ، فيراعي كل من في طريقه من الناس، ويلتزم بقواعد المرور، ولا

يتخطى السرعة المسموح بها، والذي يدفعه إلى ذلك خوفه من القوانين ومـــن وقوع الحوادث، فالذي يتحكم في مسلكه هو ما قد يلقاه من جزاء ونحـــن إذا قارنا هذا المستوى الثاني بسابقه وجدناه أفضل.

٣- سلوك خارجي داخلي (external- internal morality) وهنـــا المســتوى الثالث، نجد الشخص فيه يقود سيارته بمثل الحرص السابق، ولكن دافعه إلــى ذلك هو الاهتمام بالناس وبسمعته بين هؤلاء الناس، إن الذي يتحكم فيه هـــو ثناء الجماعة عليه وهو أمر محبب لديه، أو لومها إياه وهو أمر بغيض عنـده، وهذا المستوى يمكن الحكم عليه بأنه أعلى من المستوى الثاني الذي يخشـــى صاحبه من وقوع حادث أو من مؤاخذة القانون له.

٤-سلوك داخلي (internal morality) وفي المستوى الرابـــع – وهـــو أعلـــى المستويات – نجد شخصاً يقود سيارته بحرص كالذي سبقت الإشـــارة إليـــه، ولكننا نجد دوافعه إلى هذا الحرص مبادئ سلوكية يراعيـــها، ويلـــتزم بـــها تلقائياً، فالضغط الواقع عليه ضغط ذاتي داخلي . أما ضغط القـــانون أو رأي الناس فيه فليس أمراً في مستوى الالتزام بالمبادئ عنده، إن الذي يتحكم فـــي سلوكه هو رضاؤه عن نفسه، وشعوره بأنه يسلك وفقـــاً لمبادئـــه، فضوابـــط سلوكه داخلية هي الثناء على الذات أو لوم الذات، هـــذه المســـتويات أربعـــة يمكننا أن نتخذ منها مقياساً لدراسة السلوك الخلقي.

ومع تبسيط الأمر على النحو السابق ينبغي أن نقرر أن الفرد الواحد قـــد يتنـــوع سلوكه وفقاً لتغير الظروف، فسائق سيارة معين قد يقوم سيارته في رحلة واحدة علـــى المستويات الأربعة السابقة وفقاً لتغيرات الموقف ولحالته النفسية، فجـــذور الســـلوك الخلقي معقدة إلى حد أن هذه المستويات الأربعة قد تتلاقى في شخص واحد، ومـــن الصعب أن نجد إنساناً معيناً يمكن أن يوضع في مستوى معين منها بصفة نهائية.

ثم هذه المستويات الخلقية الأربعة تمثل كذلك مراحل أربعاً عامة – للنمو الخلقـــي

- يمر بها الطفل حتى يصير كائناً خلقياً، قد يكون معقولاً في أول الأمر أن يركــز الطفل على ما يجلب له المتعة الشخصية دون الاهتمام بما قد يسببه سلوكه للآخريـن من إزعاج وقد يكون معقولاً أن يستخدم الخوف من العقاب لإخراجه من هذه الحالة، وهكذا إلى أن نرتقي به إلى المستوى الرابع، فصدور الفرد في سلوكه عن مبــادئ يلتزم بها، ويرضى عن نفسه كلما نجح في تطبيقها أو يعتبر أسمى ما يكون الوصول إليه في تربيته الخلقية، ولكن ذلك لا يعني أن هذه المراحل الأربع مراحل تتابع فــي ترتيب دقيق، بمعنى أن الطفل ينتقل من إحداها إلى التي تليها، وهكذا حتى يصل إلى المرحلة التي يتحقق عندها المستوى الرابع . فالمستوى الرابع قد يكون ثالث مرحلة، والثاني قد يمر به الطفل، والأمر يتوقف إلى حد كبير على بيئة الطفــل والظــروف المحيطة، وبخاصة من يتعامل معهم من الناس ومن الأشخاص.

إن تعبير " مرحلة " هنا يشير إلى فترة عامة مرنة، فهي ليست بُعداً زمنيا دقيقــاً واقعاً بين مرحلتين من مراحل النضج، واعتبار أي من هذه المســتويات مرحلــة لا يعني أن الإنسان يعبر أيا منها بصفة نهائية لينتقل إلى ما بعدها، ولقد أشرنا من قبـل إلى هذه المستويات قد تتلاقى في إنسان ناضج وتتعايش فيه، وإلى أنه يصعــب أن نضع إنساناً في أي منها بصفة نهائية.

وحتى بالنسبة للأطفال، كيف يمكننا أن نحصل على شواهد تجعلنا قادرين علــى تحديد المرحلة التي يمر بها الطفل في فترة معينة من عمــره تحديــداً دقيقــاً ؟ إن الوصول إلى حكم موضوعي فيما يتصل بذلك أمر لا يزال بعيــداً عــن متناولنــا، والواقع أن الموضوعية التامة فيما يتصل بدراسة البشر أمر غير ممكــن، وتــزداد الموضوعية بعداً عنا كلما كان المجال معقداً ومانعاً في نفس الوقت، مثــل المجــال الأخلاقي وأيا كان الأمر فإن إحدى وسائلنا المألوفة للكشف عــن أخــلاق الأطفــال والحكم عليها هي ملاحظة سلوكهم في ظروف معينة ومواقف سلوكية عاديــة، ثــم تحليل ما نجمعه من مادة عن طريق هذه الملاحظة كذلك يمكن تسجيل الأحكام التــي

يصدرها التلاميذ على المواقف السلوكية التي يشاهدونها، أو التي نقدمها إليهم لنسألهم عن رأيهم فيها.

ومن الممكن مثلا في ذلك أن نقدم إلى التلاميذ مواقف عملية نسألهم عن التصرف الذي ينبغي القيام به في مثل هذه المواقف، فإذا كان التلاميذ قد درسوا واجب الشفقة على الضعفاء فإنه مما يمكن أن نقدمه من المواقف ما يأتي.

قال سمير لصديقه إبراهيم الذي كان يجلس إلى جانبه في حافلة عامة : إنك تنظر من نافذة الحافلة طوال الوقت، ولا تنظر إلى حين أتحدث إليك، فما السبب ؟ التفت إبراهيم إلى سمير وقال له : " أنا رقيق القلب، أتأثر جدا بحال الضعفاء، وهناك رجل هرم واقف في الحافلة يكاد يقع كلما وقفت الحافلة وكلما بدأت تتحرك . أنا لا أحب أن أرى شخصا مثل هذا يتعذب، وعفوا إذا كان ذلك يضايقك يا سمير " . ثم عاد إبراهيم بعد أن قال ذلك، ينظر من نافذة السيارة، واستمر على هذا حتى وصل إلى البيت.

- الذي أراه هو أن إبراهيم ....
- بعد أن عرف سمير سبب نظر إبراهيم من النافذة كان يجب أن ......
- إذا كنت جالسا في حافلة عامة ورأيت مثل هذا الرجل العجوز فإني .... وهكذا.

متطلبات التربية الأخلاقية:

هناك متطلبات ثلاثة رئيسة للتربية الخلقية باعتبارها عملا مدرسيا، يتصل أولها بتنظيم الحياة المدرسية، ويتصل الثاني بطريقة التربية الخلقية، ثم يتصل الثالث بالجوانب الأساسية للتربية الخلقية، وفيما يلي نتناول كلا من هذه المتطلبات

أولا: تنظيم الحياة المدرسية:

المجتمع المدرسي مجتمع من صنعنا وهو مجتمع يختلف عن المجتمع الخارجي، ويعتبر بعض نواحي اختلافه ميزات له، فالتلاميذ في المجتمع المدرسي متقاربون في

أعمارهم . وإلى حد ما في معارفهم، وهم في داخل مدرستهم ينتمون إلى تنظيم واحد ونحن عن طريق بعض الإجراءات يمكننا أن نقوي تلاحم المجتمع المدرسي أو نزيده تماسكاً . فالزي الموحد، ونشيد المدرسة، والنشاط الذي يرمي الى تحقيق أهداف عامة مشتركة من الأمور التي تزيد تعاون التلاميذ وتشعرهم بمزيد من الانتماء إلى مدرستهم، واليوم المدرسي الكامل، الذي يبقى فيه التلميذ بمدرسته سبع ساعات أو ثماني، يعطي الفرصة لمزيد من النشاط والمزيد من تكوين العلاقات داخل المدرسة، وكلما زادت فرص النشاط والتعامل بين التلاميذ خارج أوقات الدروس الصيفية ظهرت مواقف نحتكم فيها إلى مبادئ الأخلاق أو نحاول الكشف عن قواعد الأخلاق التي ينبغي أن نلتزم بها ونلجأ إليها من أجل حل مشكلاتنا ثم نحن حين ننجح في تكوين تقاليد وعرف للحياة المدرسية نكون قد وصلنا في تنظيمنا إلى درجة تتدعم عندها شخصية المدرسة، ويتكون لها جو متميز ينعكس على تلاميذها.

وفي داخل هذا المجتمع المدرسي توجد جماعات أو تفرعات متنوعة، هناك الفرق الرياضية بجميع أنواعها، وهناك جماعات النشاط الأدبي أو الاجتماعي أو الفني، وهناك الجمعيات العلمية وما إلى ذلك، كل هذا أنواع من التجمعات تلتزم بتقاليد المدرسة وعرفها العام ثم تلتزم بعد ذلك بالقواعد الموضوعة لهذه التجمعات أو التنظيمات، وما تفرضه على الملتحقين بها، وكلما نجحت المدرسة في أن ترعى هذه التنظيمات الفرعية، وأن تنوعها وأن تعمل، بقدر الإمكان، على أن يكون كل تلميذ منتمياً إلى تنظيم فرعي من نوع ما . تكون أيضاً قد حققت كثيراً من النجاح في تحقيق نوع من التطابق بين الحياة المدرسية والحياة خارج المدرسة حيث المجتمع العام وحيث الجماعات الفرعية المنتمية إلى هذا المجتمع العام، كما تكون بالتالي قد خطت خطوة موفقة في إعداد التلاميذ للاندماج والتكيف مع الحياة الاجتماعية العامة أو حياة الغد التي تنتظرهم.

ثانياً: طريقة التربية الخلقية:

تعرف أن لقواعد الخلق طبيعتها المعرفية، والجانب المعرفي لهذه القواعد له أهميته الكبيرة على نحو ما أشرنا من قبل، ويظهر أن الاهتمام بهذا الجانب هو الذي جعل بعض المهتمين بالتربية الخلقية يستعملون ما يسمى " الطريقة المباشرة " وهذه الطريقة تقضي أن يكون هناك عدد معين من الحصص للتربية الخلقية يقدم فيها المدرس لتلاميذ صف معين دروساً تدور حول موضوعات مقررة في المنهج المدروس، مثلها في ذلك مثل حصص القراءة والحساب، في هذه الحصص يناقش التلاميذ مع مدرسهم فضائل مختلفة، ويقرءون مواد معينة، تزيد اهتمامهم بالمثل الخلقية، ويتحدثون عن الأهمية الاجتماعية لكل مبدأ خلقي، ويتعرضون لبعض المشكلات التي تنجم عن مجافاة قواعد الأخلاق، وفي خارج هذا الحصص قد نجد مناسبات، في أثناء النشاط المدرسي أو غيره، تحدث فيها إشارات إلى ما تعلمه التلاميذ في في دروس الأخلاق، وقد يرسل التلاميذ بعض النداءات أو يكتبون بعض الشعارات التي تتصل بما تعلموه.

هناك عيبان في هذه الطريقة : العيب الأول أن تركيزها الأقوى يكون على الجانب المعرفي للمبادئ الخلقية، أما اهتمامها بالتأثير في الجانب الوجداني للتلاميذ وبتكون الاتجاهات نحو الفضائل فيهم، فهو محدود، ونحن ما لم نصل إلى تشكيل اتجاهات التلاميذ بحيث يرغبون رغبة صادقة في المسلك الصائب، أو الجيد، فإننا لا نكون قد قمنا بواجبنا كاملاً في تربيتهم الخلقية، أما العيب الثاني : فهو أن هذه الطريقة بتركيزها على مناقشة الفضائل والإلمام بها، مع عدم الاهتمام الكافي بتشكيل اتجاهات التلاميذ، قد تؤدي إلى التظاهر والرياء . فالتلميذ قد يتحدث عن الفضيلة وعن ضرورة التزامه، وقد يكثر من ذلك دون أن يكون هناك تطابق بين قوله ومسلكه، وليس هذا غريباً، فخبرتنا العادية تدل على أن الذين يتحدثون كثيراً عن فضيلة معينة بالنسبة لأنفسهم هم الذين قد يقل حظهم منها.

وهناك طريقة ثانية تسمى " الطريقة غير المباشرة " واللذين يؤيدون هذه الطريقة يرون أن الحياة المدرسية ينبغي تنظيمها بطريقة تساعد على نمو الخلق من خلال كل ما يعمل، ستفسح مناسبات تطلب أن تكون هناك مناقشة لمشكلة ذات طابع خلقي، وحين يحدث ذلك ينبغي أن تتم هذه المناقشة وأن يعرف التلاميذ كيف يستفيدون بها في حل هذه المشكلة . وأصحاب هذا الرأي يوجهون نظرنا إلى أن الأخلاق ليست شيئاً منفصلاً عن حياتنا، وأنها تدخل في كل حياتنا، ومن ثم كان في مواقف الحياة ما يساعد على تعليم الأخلاق تعليماً وظيفياً تتضح فيه حكمة المبدأ الخلقي والأسس التي يقوم عليها . ويبدو أن هناك عيبين في هذه الطريقة : الأول أنها تفترض أن كل مدرس يستطيع التنبيه إلى الفرصة السانحة له في كل موقف أو مشكلة تظهر في الحياة المدرسية كي يربي تلاميذه تربية خلقية وهذا في الواقع مطلب يصعب تحقيقه بشئ من الكمال، أما العيب الثاني : فإنها تترك التربية الخلقية لعامل الصدفة إذ تعتمد على ما يمكن الانتباه إلى استغلاله من مواقف الحياة.

ويبدو أن الجمع بين الطريقتين أمر يحقق لنا مزيداً من النجاح في هذا الاتجاه وبهذا الاعتبار يكون كل مدرس في المدرسة عليه واجب يتصل بالتربية الخلقية، ومن أجل تمكين المدرس من القيام بواجبه في هذا الاتجاه قد يجتمع المدرسون لمناقشة مشكلات تلاميذهم على مستوى المدرسة أو على مستوى الفرقة مثلاً، وقد يخصص المدرس جزءاً من وقته لمقابلة خاصة لمعالجة بعض المشكلات الفردية وبهذه الطريقة أيضاً يكون هناك مدرسون عليهم واجبات تدريبية تتصل بمبادئ الأخلاق ويؤدون دوراً له أهمية في التربية الخلقية.

ثالثاً: الجوانب الأساسية للتربية الخلقية:

هناك جوانب ثلاثة رئيسة تتصل بالتربية الخلقية، جانب تعليمي يتجه إلى التعريف بما هو جيد وما هو رديء – أو بما هو صواب وما هو خطأ – من السلوك وجانب تدريبي يهتم أساساً بمساعدة التلاميذ على تكوين عادات السلوك الصحيح، ثم

جانب يتجه إلى حل ما هو جيد من السلوك وكراهية ما هو رديء منه.

ويبدو أن الجانب الأول المتصل بتقديم المعلومات عن قواعد السلوك وتعريف التلاميذ بما هو خطأ وما هو صواب يعتبر أسهل الجوانب الثلاثة، ولكنه مع ذلك أساس من أجل إحراز تقدم في الجانبين الآخرين، وينبغي أن يعرف الناشئ القاعدة الخلقية والحيثيات التي يستند إليها في الحكم على سلوك ما، بأنه مقبول أو مرفوض خلقياً، وينبغي أن يدرك أن قواعد الخلق هذه خبرة أجيال متعاقبة من البشر وجدت فيها ما يساعدها على أن تحيا حياة فيها كثير من الاتزان.

ونحن ينبغي أن نتذكر أن تلاميذنا في المدارس ينتمون إلى أوساط ثقافية مختلفة، وأنهم ليسوا دائماً على دراية بمستويات السلوك الخلقي، وكثير من تلاميذنا لا يعرفون ما هو السلوك الخلقي ولا أسسه، وقد يكون ذلك معروفاً لبعض آخر من التلاميذ وفي المواقف التي يتضح فيها ذلك يمكن أن يتحايل المدرس من أجل تقديم دروسه بطريقة تجذب التلاميذ جميعاً وتجعلهم ينتبهون إليه، قد يستطيع المدرس مثلاً أن يضع تلاميذه أمام المشكلات الخلقية الجدلية وخاصة إذا كانت من النوع الذي يقابله التلاميذ عادة في حياتهم وفي هذه الحالة يجلس المدرس بين تلاميذه كرئيس يدير ما يحدث بينهم من مناقشات ومن تعليقات للبعض على رأي البعض، وهو يستطيع عن طريق ما يوجهه من أسئلة – يجذب انتباه التلاميذ إلى مختلف جوانب المشكلة، وهو من وقت لآخر – وبحسب ما تدعو إليه الحاجة – يلخص ما قيل حول المشكلة، في مثل هذا الموقف عادة يستمتع التلاميذ بالجدل وبالتعرف على وجهة نظر الآخرين ومستواهم في التفكير، بل وقد يصلون إلى تكوين فكرة عن المستويات الخلقية لزملائهم، والتلاميذ في مثل هذا الموقف يشعرون أنهم يناقشون بحرية، وأن ما يصلون إليه من رأي ليس مفروضاً عليهم، وقد يساعدهم ذلك في تكوين عاطفة معينة نحو قاعدة خلقية معينة بطريقة لا تتيسر لمن يتعمدون التوجيه أو النصح عن طريق الوعظ.

ومن الطرق الأخرى التي يمكن استعمالها في المبادئ الخلقية، ما يمكن استنباطه من سير العظماء ومن محتويات الدراسة الاجتماعية ومن المشكلات التي تدور حولها بعض برامج الجمعيات ونحو ذلك، إن الناشئين عادة يستجيبون بشيء من الحماسة للمبادئ التي يجدون أن الإنسان يمكن أن يمارسها في سلوكه علاقاته بشيء من الأصالة ويستجيبون حينما يكتشفونها ويكتشفون الضرر فيها لتطبيقها، ولكنهم قد لا يستجيبون لمن يتدخل في حياتهم بقصد تشكيلهم وفقاً لمبادئ لا يدرون من حكمتها شيئاً.

أننا حين نناقش جماعة مثل المراهقين عن السلوك الخلقي، ينبغي أن تكون مناقشتنا واضحة، دائرة حول موضوع معين، وأن تكون موضوعية، وأن تكسوه مسحة علمية أو فلسفية بقدر الإمكان، أنهم يريدون أن يعرفوا ماذا يفعلون في مواقف معينة، ولماذا ينبغي أن يفعلوا شيئاً معينا دون غيره، وبعد هذه المعرفة يأتي التدريب على الممارسة . ونظراً إلى أن المبدأ الخلقي له طبيعته الاجتماعية من حيث أنه يمارس في موقف فيه علاقات مع الغير فإن الرغبة في الحصول على استصواب من حولهم وتأييدهم لهم قد يدفعهم إلى ممارسة الصواب وقد تكون هناك أسباب أخرى للممارسة، وأيا كان الأمر فإن الجانب الثالث المتصل بحب ما هو جيد أو نبيل، وبالنفور مما هو رديء أو دنئ هو أصعب هذه الجوانب وأكثرها أهمية . أن الإنسان الذي يتحقق فيه ذلك . يسلك مسلكاً خلقياً بواعثه داخلية سيلتزم بالفضيلة لأنها فضيلة، وسيجد في نجاحه في الالتزام بها خير جزاء له، سيكون إنساناً ينطلق تلقائياً في الطريق الخلقي، طريق الحق.

هذا الجانب الثالث مفروض أن يلعب البيت فيه دوراً له أهميته وخطورته فالطفل في البيت، في سنوات قبل أن يذهب إلى المدرسة، في حاجة ماسة إلى هذا الجانب، حيث تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل ذات تأثير كبير في تربيته الخلقية، بل في تشكيل شخصيته بوجه عام، الطفل في مطلع حياته يهتم بما يجلب له متعه ذاتية،

وتكون رغباته وإشباعها هي الأساس في ذلك بصرف النظر عن صالح الآخرين، ويخرج الطفل من هذه الدائرة إلى دائرة أوسع حينما يزيد شعوره بالانتماء إلى أسرته وبأن هذا الانتماء يزيده فهما لنفسه وتحقيقا لذاتيته مع نمو هذا الشعور يتدرج به البيت عن طريق إبداء الرضا أو السخط أو عن طريق الثواب والعقاب بصورة أخرى إلى ضرورة رعاية صالح من في المنزل وتتسع دائرة الاهتمام والاندماج بمحيطات بشرية أكبر تدريجيا فهو ينتقل من دائرة الأسرة إلى دائرة تضم الأسرة والأصدقاء، ثم تضم الحي الذي ينتمي إليه، وتتدرج حتى تضم المجتمع، وقد تتسع عند البعض – الذين تتهيأ لهم أن ينشئوا نشأة صحية – فتستوعب كل أفراد البشر؛ وحين ينتقل الآدمي من الحدود الضيقة لذاته إلى هذه الحدود الواسعة انتقالا ناجحا سيجد متعة في المسلك الذي لا يغفل صالح الآخرين بجوار صالحه، وسيجد أن المبدأ الخلقي فعلا يضمن حياة مستقرة أو هانئة لجماعة هو عضو فيها، وقد يصل في شعوره إلى أنه يسلك مسلكا مطابقا للمبدأ، لأنه لا يليق به أن يسلك مسلكا آخر.

ونحن اليوم نريد أن ننجح في جعل الطفل يشعر – في أثناء نموه ونمو انتماءاته – بأن سعادته وصالحه يعتمدان على سعادة الآخرين وصالحهم فإن الأمر في تربيته الخلقية سينطلق بكثير من النجاح، ولكن ينبغي أن نتذكر أن الأمر ليس بالسهولة التي نعرضه بها هنا، وهناك أمور تعوق مسار التربية الخلقية من أبسطها وأكثرها شيوعا تدليل الأطفال إلى حد تحقيق رغباتهم بصرف النظر عن الأثر السيئ لذلك في الوسط الاجتماعي المحيط به.

ونتيجة لذلك ستعاني المدرسة مشكلات كثيرة وبسبب متاعب كلها من أجل إصلاح ما أفسده البيت مع الطفل.

وهناك مبادئ ثلاثة يعتبر تحقيقها دلالة على صحة الطريق:

١– أن يلتزم التلميذ في إشباع رغباته المعقولة بالطرق المقبولة.

٢– أنه لا يشعر بارتياح عندما يفكر في إشباع رغبات لا يقرها العرف،

وعندما يسلك طريقاً غير مقبول.

٣- أن يشعر باحتياجات طبيعته الراقية وبطريقة إشباعها في ضوء المبدأين السابقين، مع اتباع هذه المبادئ يتوقع أن تتجه بالذ ميذ إلى حب ما هو جيد أو نبيل، والنفور مما هو رديء أو دنيء.

مما سبق ذكره يتضح أن كثيراً من الناس يتصورون مجتمعات تسود فيها الأخلاق ويسود فيها حب الخير على حد أن أفرادها ينطلقون تلقائياً لعمل الخير والامتثال لقواعد السلوك الخلقي، وهذا المستوى يقتصر وجوده على الوجود النظري دون أن يتهيأ له التحقق في عالم الواقع وأن كثيراً ممن يمتثلون لقواعد السلوك الخلقي يتم امتثالهم بسبب الخوف من القانون أو الخوف من المجتمع . ومعنى ذلك أنه إذا زالت أسباب الخوف كان لهم شأن آخر.

ونضيف إلى ذلك قولنا: أننا مهما تحرينا الدقة في التربية الخلقية، ومهما بالغنا في اتخاذ الإجراءات التي تساعد على تحقيق النجاح فلن نصل بحال من الأحوال إلى الحد الذي تختفي عنده الرذائل أو الشر، وتسود الفضيلة أو حياة الخير، سيبقى الخير والشر أو الفضيلة والرذيلة متعايشين، وسيكون حكمنا على السلوك الخلقي للأفراد والجماعات في صورة عامة مرتبطاً بمدى غلبة أحدها على الأخرى، وسيبقى هناك عمل لفلاسفة الأخلاق ولدعاة الخلق ما دامت هناك حياة.

هذا يجعلنا نتطرق إلي موضوع الرذيلة والفضيلة، ومنشأها وأنواعها وتصنيفها.

تقسيم الرذائل:

إن تقسيم الرذائل كتقسيم الفضائل، عمل شاق لأن بعض الرذائل يتضمن بعضا، وبذلك يصعب وضع تقسيم متقن للأعمال المرذولة بحيث يكون جامعاً لجميع الرذائل، مخرجاً ما عداها . ذلك أن صعوبة أخرى قد تواجهنا وهي أن بعض الأعمال يصعب وضعه في كفة الرذيلة أو كفة الفضيلة.

فقد يكذب طفل من الأطفال لينجي صديقاً من عقوبة هو برئ منها وقد يسمى بعض الناس هذا العمل رذيلة، وقد يسميه بعض شجاعة، أو تضحية، أو تفانياً في نصرة الصديق وبذلك قد يظهر لنا الرذيلة متشحة بوشاح الفضيلة.

وقد جرى بعض الفلاسفة على تقسيم الرذائل إلى شخصية (أو فردية) واجتماعية (أو غيرية) . ولكن هذا التقسيم مضلل، لأنه يجرنا إلى إعتبار الشخص وحدة مستقلة عن جماعته التي يعيش فيها، وبذلك يمكن أن يكون له رذائل شخصية، وبديهي أنه ليس للمرء حياة مستقلة عن علاقاته الإجتماعية فأية رذيلة ذات اتصال بشر الفرد، هي كذلك ذات اتصال بشر الجماعة، غير أن هذا لا يبعدنا عن التفرقة بين حياة الفرد والحياة العامة للمجتمع الذي يعيش فيه، وبذلك يكون بعض الرذائل أكثر صلة بالحياة الفردية، وعلى حين يكون البعض الآخر وثيق الصلة بالحياة الاجتماعية.

ومن الفلاسفة من يقسم الرذائل إلى:

١- رذائل ناشئة عن خضوعنا لشهواتنا، كالفجور، والأثرة، والبخل.

٢- رذائل ناشئة عن عجزنا عن تحمل بعض الآلام، كالجبن والحياء البالغ المفرط.

٣- رذائل ناشئة عن الخرق في اختيار غاياتنا، كالظلم والتهور، والإسراف ولعل خير تقسيم عملي للرذائل هو الذي وضعه ارسطاليس عندما تكلم في نظرية الوسط في الفضيلة إذ اعتبر لكل فضيلة رذيلتين تنشأن عن الإفراط " الإغراق "، أو التفريط " التقصير "، وهذا التقسيم قد سار عليه بعض الفلاسفة من بعده ولا سيما فلاسفة المسلمين من أمثال الغزالي وابن مسكويه.

والجدول التالي يوضح بعض الرذائل التي يراها ارسطاليس أهم الرذائل مع

الفضائل التي تنشأ عن التوسط بينها:

الإفراط (رذيلة)	فضيلة	التفريط (رذيلة)
التهور	الشجاعة	الجبن
الشراسة	الحلم	الفتور أو البلادة
السخرية	البشاشة	الفظاظة
التملق	الصداقة	التشاكس/ التطاحن
الإسراف / البذخ	الكرم	البخل
الغطرسة	عزة النفس	وضاعة النفس
المبالغة	الصدق	التعمية والكتمان

وقياساً على ذلك يمكن القول أن فضيلة التسامح إفراط فيها تعسف وتفريط فيها تهاون وعجز أو تسيب، وأيضاً القناعة إفراط فيها الطمع وتفريط فيها الخمول وعدم السعي لطلب الرزق وهكذا.

وقد دعا الإسلام الحنيف إلى الوسطية والاعتدال فمن الآيات الكريمة قوله تعالى: {وكذلك جعلناكم أمة وسطا} (البقرة، آية:١٤٣).

ولفظ أمة وسطا يحمل في طياته معنى واسعاً لا يؤدي أي لفظ آخر معناه أو الإتيان بنظيره، والمراد به أمة الإسلام التي تقوم على طريق العدل والإنصاف والتوسط ولها صفة الزعامة وسط شعوب الأرض وعلاقاتها مع الجميع، حق وصدق بدرجة واحدة، وليس بينها وبين أحد صلة تخالف الحق والصدق والشرعية.

والآية الكريمة { ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوما محسورا } (الإسراء، آية:٢٩).

وغل اليد كناية عن البخل، وبسطها يعني التبذير والإنفاق ببذخ، ولو تدبرنا الآيات الكريمة لا تضح لنا ضرورة اعتدال الناس في حياتهم وتعاملهم فلا يكونوا بخلاء يحبسون المال عن التداول والاستخدام، ولا مسرفين يبددون قدرتهم الاقتصادية هباء، بل ينبغي أن يوجد بينهم حسن الاعتدال والتوازن فلا يمنعون عن

الإنفاق في محله ولا ينفقون المال في غير موضعه.

هذا بالإضافة إلى ظهور رأي عام في المجتمع يعـــوف الفـــرق بيـــن الكـــرم والإسراف ويميز بين البخل والاعتدال . فحط من منزلة البخلاء وأعز قدر المعتدلين ولام المبذرين، ورفع شأن الكرماء وأجلهم . ولا يزال تأثير هذه التربيـــة الذهنيـــة والأخلاقية باقية في المجتمعات التي يسودها دين الإسلام إلى اليوم حتى أنك تـــرى الناس ينظرون إلى البخلاء نظرة احتقار وازدراء على حيـــن يحـــترمون الكرمـــاء ويعزونهم.

المقارنة بين القيم :

كلمة قيمة Value بمعناها الواسع يمكن أن تشير إلى أي موضوع أو أي شـــئ يشبع الرغبة بشكل يترتب عليه نوع من المتعة أو نوع من الارتياح، وهذا الاستعمال في المعنى الواسع لا يميز بين قيم جيدة وقيم رديئة، ولا بين قيم عليا وقيـــم دنيـــا . فالطعام إذا كان يمدني بنوع من المتعة أو بنوع من الارتياح فإنه في واقعه يكـــون ذا قيمة، وإذا كنت ممن يستمتعون بإيذاء الناس فإن ذلك يكون بالنسبة لك قيمـــة كمـــا يكون عمل الخير بالنسبة لمن يستمتع به قيمة . وهكذا نجد أمامنا من القيم – في هذا الاستعمال الواسع – الأنواع التي تطلق عليها إلتواءات Perversions وهـــي تلـــك الأنواع المتصلة بإشباع الرغبات المنحرفة كقيمة المخدرات بالنسبة لمدمنها، وقيمـــة القمار بالنسبة لمعتاده . وواضـــح أن كلمـــة (قيمة) ليست مستعملة هنـــا اســـتعمالاً معيارياً يشير إلى ما ينبغي الالتزام به.

ونحن إذ نظرنا إلى هذا الاستعمال الواسع لكلمة قيمة فإننا نجد أن القيـــم التـــي ستقدم – أو تقدم نفسها إلينا – سنضعها أحياناً في موقف المفاضلة وأحياناً في موقف اختيار بين متضادين، وهناك مسالك ثلاثة فيما يتصل بهذه المفاضلة وهذا الاختيار:

- المسلك الأول : أننا يمكن أن نقارن بين بعض القيم بطريقة خلقية معياريـــة نصدر بها الحكم على بعض القيم بأنها " جيدة " أو أن ضدهـــا " رديء " ونحـــن

ينبغي أن تكون لنا مجموعة من هذه القيم الجيدة، كما ينبغي أن نتحاشى أضداد ما نكونه منها لأنفسنا.

- المسلك الثاني: نجد أنفسنا فيه أمام قيم غير متضادة من ناحية الجودة والرداءة ولكنها تتفاوت في رتبتها فبعضها " أعلى رتبة " من البعض الآخر الذي تصفه بأنه " أدنى رتبة ". نحن مثلاً نتفق على أن التثقيف في الفنون – من الموسيقى و الأدب وإلى غير ذلك – أعلى من التسلية السلبية التي لا يكون للفرد دور فيها.

وعلى أن الارتياح إلى العلم والفلسفة أعلى إذا كانت أعمق من غيرها وكانت تسمح بنمو أبعد للقدرات البشرية ويترتب عليها نمو الذات . ولكن القيم التي توصف بأنها أدنى لا يحكم عليها بأنها رديئة.

- المسلك الثالث: نجد أنفسنا فيه أمام قيم ليست ضد البعض الآخر من ناحية الجودة والرداءة، وليس بعضها أعلى من البعض الآخر ولكنها كلها مطلوبة وكلها تسترعي انتباهنا في ظروف مختلفة، إننا قد نقارن قيماً متساوية ولكن ظروفاً خاصة قد تبرز بعضها وتعطيه أولوية، والقيم المتساوية أحياناً قد تقتضي بعضها نشاطاً يبدو معارضاً للنشاط الذي يتطلبه البعض الآخر، فالمحافظة على الثقافة قيمة مرغوب فيها، وتطوير الثقافة قيمة مرغوب فيها، ولكن النشاط الذي يتصل بالمحافظة على الثقافة يتطلب تشرباً لها بينما النشاط المتصل بتطوير الثقافة يقتضي نقداً لها . فبالنسبة لصغار التلاميذ قد نجد النشاط المتصل بتشرب الثقافة أولى وأكثر إلحاحاً من النشاط المتصل بتطوير الثقافة.

بعد أن قدمنا هذا العرض عن القيم يجدر بنا أن نعرض آراء بعض التيارات الفلسفية والجوانب المكملة للقيم بأبعادها المختلفة في الفصل التالي.

ينبغي أن تكون لنا مجموعة من هذه القيم الجيدة، كما ينبغي أن نتحاشى أضداد ما نكونه منها لأنفسنا.

- المسلك الثاني: نجد أنفسنا فيه أمام قيم غير متضادة من ناحية الجودة والرداءة ولكنها تتفاوت في رتبتها فبعضها " أعلى رتبة " من البعض الآخر الذي تصفه بأنه " أدنى رتبة " نحن مثلاً نتفق على أن التثقيف في الفنون - من الموسيقى والأدب وإلى غير ذلك - أعلى من التسلية السلبية التي لا يكون للفرد دور فيها.

وعلى أن الارتياح إلى العلم والفلسفة أعلى إذا كانت أعمق من غيرها وكانت تسمح بنمو أبعد للقدرات البشرية ويترتب عليها نمو الذات . ولكن القيم التي توصف بأنها أدنى لا يحكم عليها بأنها رديئة.

- المسلك الثالث: نجد أنفسنا فيه أمام قيم ليست ضد البعض الآخر من ناحية الجودة والرداءة، وليس بعضها أعلى من البعض الآخر ولكنها كلها مطلوبة وكلها تستدعي انتباهنا في ظروف مختلفة، إننا قد نقارن قيماً متساوية ولكن ظروفاً خاصة قد تبرز بعضها وتعطيه أولوية، والقيم المتساوية أحياناً قد تقتضي بعضها نشاطاً يبدو معارضاً للنشاط الذي يتطلبه البعض الآخر، فالمحافظة على الثقافة قيمة مرغوب فيها، وتطوير الثقافة قيمة مرغوب فيها، ولكن النشاط الذي يتصل بالمحافظة على الثقافة يتطلب تشرباً لها بينما النشاط المتصل بتطوير الثقافة يقتضي نقداً لها . فبالنسبة لصغار التلاميذ قد نجد النشاط المتصل بتشرب الثقافة أولى وأكثر إلحاحاً من النشاط المتصل بتطوير الثقافة.

بعد أن قدمنا هذا العرض عن القيم يجدر بنا أن نعرض آراء بعض التيارات الفلسفية والقيم الإسلامية بأبعادها المختلفة في الفصل التالي.

مراجع الفصل

١- أبو الأعلى المودودي، الحكومة الإسلامية، القاهرة : المختار الإسلامي، ١٩٧٧.

٢- أحمد أمين الأخلاق، القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٥.

٣- أحمد حسن عبيد، مذكرة في فلسفة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ستنسل، ١٩٧٥.

٤- ج . أ . هادفيلد، علم النفس والأخلاق، ترجمة محمد عبد الحميد، القاهرة : مكتبة مصر، ١٩٥٣.

٥- ح. كارل فلوجل، الإنسان والأخلاق والمجتمع، ترجمة عثمان نويه، القاهرة : دار الثقافة، سلسلة الألف كتاب (٩٢)، ١٩٥٧.

٦- جون ديوي، المبادئ والأخلاق في التربية، ترجمة عبد الفتاح سيد الأهل، القاهرة : الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٨٦.

٧- سهام العراقي، في التربية الأخلاقية، مدخل لتطوير التربية الدينية، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، ١٩٨٤.

٨- صالح عبد العزيز، تطور النظرية التربوية، القاهرة : المطابع الأميرية، ١٩٤٧.

٩- عصام الدين حواس، ثورة الأخلاق، القاهرة : دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧.

١٠- محمد أحمد رخا، زكي المهندس، أخلاق الفتي، القاهرة : مطبعة أمين هويدي، ١٩٢١.

١١- محمد مهدي علام، فلسفة العقوبة، القاهرة : المطبعة السويفية، ١٩٣٦.

12- Dewey, J. Democracy And Education, New York : Macmillan, Company, 1948.

13- Harmin Merrill, What I've Learned About Values Education, Bloomington: The PhiDalta Kappa, 3, 1972.

14- Paul, Dietl, " The Irrelevance of Philocophy to Moral Education " Philosophy of Education, 1971.

الفصل السادس

القيم في التربية الإسلامية



القيـــــم

values

مقدمـــــة:

لم يكن شوقي مغالياً حين أكد بقوله :

إنما الأمم الأخلاق مــــا بقيــت فإن همو ذهبــت أخلاقــهم ذهبــوا

فالحضارة منظومة قيم، وانهيارها هو الموت المعنوي للأمة، وربما أدى ذلك إلى الموت الفيزيقي، أو الوجودي . ولقد أنبأنا التاريخ عن أمم عاشت ثم انقرضت لأنــها كحيوانات ما قبل التاريخ لم تكن تصلح للحياة، ولم تساير قانون التطور.

ولقد عرفت الأمة العربية بعثها الحضاري مع الإسلام حيث أكسبها مــن القيــم والفضائل ما استحقت من أجله قوله تعالى : { كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّــاسِ تَــأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ (١١٠) آل عمران}.

ولأهمية القيم فقد اشتغلت بها الديانات والفلسفات والتنظيمات الاجتماعية، وكذلك الدراسات الأكاديمية التربوية، وتنوعت وجهات النظر في إدراك طبيعة القيم وغائيتها حول عدد من الثنائيات ؛ كل ثنائية تأخذ بطرفين متناقضين.

وليست القيم مادة دراسية، قائمة بذاتها، نقوم بتدريسها منفصلة عن محتوى الكتب الدراسية، وإنما هي أيضاً ضمير أخلاقي ووعي ســلوكي، والمــدارس كمؤسســات اجتماعية لها دور وظيفي في تأصيل وتنمية هذه القيم. على صعيد الوعي والسلوك، بل إن التربية في جوهرها عملية أخلاقية .

وتقوم المدرسة بهذا الدور من خلال المعلم الذي يعلم التلاميذ ويغرس فيهم حــب العلم ومبادئ الفضيلة، ويوحي لهم ويؤثر بسلوكه في أوساط المتعلميــن وخاصــة الصغار، فالمدرس يعلم بجماع شخصيته، بكل ما يملكه من عقيدة وضمير وفضــائل،

بما يفرضه من نظام سلوكي يلتزم به في عمله. وهو لغيره من الصغار مثال وقدوة.

القيم : يرى " كــارتر جــون Carter Good أن القيمــة صفــة ذات أهميــة لاعتبارات نفسية أو اجتماعية، أو خلقية، أو جمالية وتتسم بصفــــة الجماعيــة فــي الاستخدام [١] . ويشير كاظم إلى أن القيم عبارة عن مقياس أو مســـتوى أو معيـــار نستهدفه في سلوكنا،نسلم بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه [٢] . ويحددها مجــــاور بأنها عبارة عن مجموعة من المعايير التي يحكم عليها الناس بأنها حسنة ويريدونــها لأنفسهم ويبحثون عنها ويكافحون في سبيل تقديمها للأجيال القادمة والإبقاء عليـــها جزءاً حياً مقبولاً من التراث الذي تعامل به الناس جيلاً بعد جيل [٣] . والقيــــم مــن المنظور الإسلامي كما حددها " بكرة " بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والمُثل العليـا التي نزل بها الوحي والتي يؤمن بها الإنسان ويتحدد سلوكه فــي ضوئــها وتكــون مرجع حكمه في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقــــوال وتصرفـــات تربطــه بـــالله وبالكون[٤].

القيم وموقف الفلسفات المختلفة منها:

أنكر كثير من الباحثين حرية الإرادة عند الإنسان،والجبر الكامل يتضمن إنكـــار القيم التي يمكن أن يدين بها الإنسان،والسلوك الذي يصدر عن قهر أو إكراه،يخــوج من نطاق فلسفة الأخلاق، وهذا يدل على أن الفعل الإنساني بمعنــــاه الأخلاقـــي، لا يكون كذلك إلا متى استهدف غاية، وصدر عن إرادة وأمكن إخضاعه لحكم أخلاقي.

والباحثون من الطبيعيين يرون أن القيم جزئية نسبية متغيرة لأنها تعني مجـــرد الاهتمام بفعل واستحسانه والميل إليه. ونحو هذا من معان توحي بأن القيم ذات طابع

---

(١) Carter Good, ed., Dictionary of Education, New York: McGraw-Hill, 1973, p.636.

(٢) محمد إبراهيم كاظم ، تطورات في قيم الطلبة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٢ ، ص١٤.

(٣) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس التربية الإسلامية ، أسسه وتطبيقاته التربويـــة ، الكويـــت : دار القلـــم ، ١٩٧٦ ، ص١٤٤.

(٤) عبد الرحيم بكرة ، القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع منهج المدرسة الابتدائية العامة ، ماجستير غير منشـــورة ، جامعة طنطا : كلية التربية ، ١٩٨٠ ، ص١٥.

شخصي ذاتي وخلو من الموضوعية، وهي بهذا المعنى – من حق أو خير أو جمال – تطلب وسيلة إلى غاية أبعد.

أما المثاليون من فلاسفة الأخلاق فهم – مع تسليمهم بهذه القيم الجزئية النسبية التي تدخل في دراسات العلوم الاجتماعية – يرون أن وراء هذا القيم المتغيرة قيماً إنسانية عليا . تكون صفات عينية كامنة في طبائع الأفعال . لا يتوقف وجودها على ذات صاحبها، وبالتالي تكون ثابتة عامة مطلقة تتخطى الزمان والمكان، وتطلب كغاية في ذاتها . ويلتقي على طريقها الناس في كل زمان ومكان، كما هو الشأن في طلب الحرية والكرامة والأمن والسلم والمحبة. وتوكيد العدالة وتوفير المعرفة وأسباب العيش الهنيء .. ومنه الخوف والجوع والقلق والمرض.

إن استقراء التاريخ يشهد بأن القيم – إنسانية عليا أو جزئية نسبية – كان لها خطرها الملحوظ في توجيه حياة البشر والتحكم في مسيرة التاريخ .

كان دعاة الماركسية يرون أن التاريخ يتحكم في مسيرة قوانين موضوعية لا تخضع لإرادة الأفراد، وهذه حتمية للتاريخ عندهم، والعامل الحاسم في سير التاريخ هو العنصر الاقتصادي وأما العوامل الروحية (من فكر وفلسفة وفن وأدب) فلا تعدو أن تكون نتيجة سلبية لهذا العنصر، وطريقة الإنتاج – فيما يقول ماركس . K. Marx – هي التي تحدد أوضاع المجتمع السياسية والفكرية والاجتماعية، وليس العكس، تلك هي المادية التاريخية. وطبقاً لذلك جاهر اتباع الماركسية أن الذي يوجه تاريخ العالم ويتحكم في تطوره ليس الفكر وإنما هي الأحوال الاقتصادية التي تسود المجتمع . فتكيف، تفكير أهله، وتحدد أساليب تطورهم، وسائر أسباب حياتهم، وعنها ينشأ ما يسميه المثاليون وهم بالقيم العليا . فإن هذه القيم لا ترد إلى الله، ولا ترجع في العقل الإنساني . إن عالم العقل كله ينشأ عن النظام الاقتصادي على النحو الذي أشرنا إليه.

ومن ثم بدت القيم انعكاساً للعلاقات الإنتاجية المتغيرة مكاناً وزماناً، وسقط الرأي

الذي يقول بأنها تشكل سلوك الفرد، وتحدد اتجاه المجتمع، وتهذب أوضاع الواقع فإرادة الأفراد لا تقوي على تغيير مجرى التاريخ .على غير ما ظن هؤلاء الواهمون – فيما يرى الماركسيون . وإذا كان علم النفس في أخريات القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين – قد رأى أن الإرادة هي العامل النفساني الأول والوحيد الذي تعتمد عليه الدوافع والرغبات والأفعال بما يقترن بها من انفعالات فإن " ماركس " قد رفض هذه النظرية، وأكد أن الإرادة البشرية ليست شيئاً آخر سوى ما تمليه قوانين الطبيعة والمجتمع . فالإرادة ليست مستقلة عن المؤثرات والظروف الخارجية – كما يرى المثاليون – ولكنها عند الماركسيين ثمرة المعرفة والتجربة والتربية.

وفي فلسفة الوضعيين في فرنسا جسموا شخصية المجتمع على حساب شخصيات أفراده الذين سلبوا في هذه الفلسفة حريتهم وإرادتهم فكانوا بتعبير " بربيه " E. Berhier كالدمى التي يحرك المجتمع خيوطها بأصابعه، واستبعدت الوضعي الميتافيزيقا من مجال البحث، فاختفت القيم العليا وفقدت كل أهميتها، لكن " اوجيست كونت " A. Cont كان برغم ذلك يخطط للمستقبل، ويجاهر بأن فلسفته تكفل إنقاذ فرنسا من الدمار الذي أصابها من جراء ثورتها الكبرى، وكان هذا هو الحال مع أتباعه " إميل دوركايم " E. Durkhem رائد المدرسة الاجتماعية الفرنسية، حيث جعل الظاهرة الاجتماعية موضوعية، وقرر أن من أخص صفاتها أنها تنشأ خارج شعور الفرد كحقيقة موضوعية، وتتميز بصفة القهر والالتزام . بمعنى أنها تفرض نفسها على الأفراد فلا يملكون إلا طاعتها رافضين أو كارهين، والقيم الأخلاقية من نوع الظواهر الاجتماعية، فهي من صنع العقل الجمعي، تنشأ آلياً باجتماع الناس بعضهم مع بعض، ولا تكون إلا تعبيراً عن رغبات الأفراد في إرضاء المجتمعات التي ينتمون إليها.

أما النفعيون (*) في إنجلترا، كان أتباعها من الحسيين (**). الذين قالوا بالجبر

(*) يقصد بهم البراجماتيون Instrumentalist .
(**) الواقعيون الحسيون

فسلبوا الفرد الكثير من حريته وإرادته، وكان مبدأهم الوحيد الذي دانوا به، هو مطالبة الفرد بأن يأتي من الأفعال ما حقق أكبر قدر من السعادة من الناس، واستبعدوا ما عدا هذا من قيم إنسانية عليا، ولكن فلسفتهم كانت شعبية سيطرت على السياسة والأخلاق والتشريع والآداب والتربية وغيرها من مجالات الإصلاح، وكان أكبر دعاة هذا الإصلاح، " بنتام " Benham و "مل" J.S. Mill وتلاميذهما من النفعيين، وبهذا قدر لفلسفة النفعيين أن توجه مسيرة الحياة في إنجلترا أثناء ذلك العصر.

الفلسفة العملية الأمريكية : كانت من فلسفات ذلك العصر أكدت إرادة الأفراد واستبعدت ما أسماه المثاليون بالقيم الإنسانية العليا، فكان أصحاب الفلسفة العملية (البراجماتية) من الأمريكان يكرهون تبديد الفكر في نبش الماضي، أو إضاعته في متاهات النظر العقلي المجرد . ومن ثم يطالبون بالتسليم بقيم تحقق منافع عملية، وإن كان على العقل التسليم بصوابها، فكان أولهم " وليم جيمس " W.James الذي يقول : إن الحق – أو الخير – كورقة النقد الزائفة، تظل صالحة للاستعمال حتى ينكشف زيفها . وإمعانا في ربط الفكر بالعمل فإن " جون ديوي " J. Dewey اقر بأن الأفكار لا قيمة لها إلا إذا تحولت إلى أفعال تؤدي إلى إعادة تنظيم العالم الذي نعيش فيه، ونسلم إلى إعادة بنائه، وتشهابه في هذا " ماركس " وشاعت هذه الروح العملية في كل مجالات الحياة الأمريكية . وقدر للقيمة بمفهومها عند هؤلاء البراجماتيين أن تسيطر على الفكر الأمريكي وتتحكم في مسيرته.

وفي فلسفة التطوريين : حسبنا منهم " هربرت سبنسر " H. Spencer في إنجلترا و " نيتشه " Nietzache في ألمانيا وكلاهما قد اعتنق نظرية التطور، وطبق – مع تفاوت بينهما – قانون التنازع من أجل البقاء، على الجانب الأخلاقي في حياة الإنسان، وكان معنى هذا أن يبقى من مبادئ الأخلاق ما يصمد للتجربة، وينقرض منها ما لا يقوي على النضال، وكان أولهما يرى أن كمال الحياة إنما يكون في تكيف

الإنسان مع بيئته، وهذا التكيف طبقاً لقانون التطور في تقدم متصل، فالتطور بطبيعته يتحرك بنا نحو غاية قصوى تقوم في تحقيق الانسجام بين مطالب الفرد والمجتمع، ولكن " سبنسر " يصرح برغم هذا بأن غاية الأخلاق القصوى في الإسهام " بتعجيل " التطور الذي يحقق هذه الغاية ولا شك أن هذا يتطلب تدبيراً، وإرادة تنفيذ هذا التدبير، وإذا كان للانتخاب، الطبيعي أهمية فإن الانتخاب الاصطناعي الذي يتوخى تحقيق غاية مشعور بها، هو أجل خطراً وأعظم شأناً.

أما " نيتشة " فقد غالى في تجسيم الإرادة الفردية حتى قلب جدول القيم التي ارتضاها الدين، وتواضع عليها الناس من قديم الزمان، وقد جعل " إرادة القوة " مداد فلسفته، وانتهى به تطبيق قانون التطور على حياة الإنسان المتمدين إلى احتقار الرحمة والصبر والدعة ... وتمجيد القسوة والظلم والقوة وتوكيد الذات ... وبذلك هدم التصور المألوف للقيم ... ولكنه مع ذلك كان يخطط للمستقبل، ويستهدف إيجاد الإنسان الأعلى – السوبر مان – لكنه لا يقنع بالانتخاب الطبيعي كوسيلة إلى التسامي بالصفوة تحقيقاً للإنسان الأعلى لأن الطبيعة تقاوم الشذوذ، وتحابي المتوسطين من الناس، فتهبط بالممتازين ولا ترتفع بالمتوسطين إلى مراتب الممتازين، ومن هنا أوجب في تخطيطه للمستقبل الاهتمام بالإشراف على تربية الأجيال، وجعل الزواج أداة لتربية النسل وليس مجرد وسيلة للتناسل.

أما أصحاب النزعة الفردية : فقد كان من معاصري " ماركس " من غلا في إقرار دور الإرادة الفردية في توجيه حياتهم، والتحكم في مسيرة مجتمعاتهم، فعكس " توماس كارلايل " **Th. Carlyle** آية الوضع الذي أقره الوضعيون وعلماء الاجتماع من معاصريه، فإذا كانوا قد سلموا بالقيم الجزئية المتغيرة وحدها، وردوها إلى المجتمع دون الأفراد الذين سلبوهم الإرادة والحرية، فقد جاهر " كارلايل " بأن الفود (البطل) هو الذي يسير تاريخ أمته ويتحكم في توجيهه، ومن أراد أن يعرف تاريخ أمة فحسبه أن يعرف تاريخ أبطالها، وأبان عن رأيه في نماذج لأبطال قاد كل منهم

أمته وطور تاريخاً،وجري في هذا التيار نفسه أصحاب المذهب التاريخي في القـرن العشرين، فأكدوا أن الفرد هو الذي يحدد معنى التاريخ، وبالتالي قاوموا مع أتباعـهم طغيان المجتمع على حرية الأفراد.

وهكذا أن فلسفات ذلك العصر – حتى ما استبعد منـها إرادة الأفـر ، وأنكـر بالتالي دور القيم العليا في حياة الناس، كانت كلـها تخطـط للمسـتقبل، ولا يكـون التخطيط قط بغير هدف، ولا تكون مسيرة الإنسان إلى تحقيق الهدف إلا محكومة بقيم تتخذ للهداية والإرشاد، بهذا تبدو إرادة التغيير والتطوير عند الإنسان مهتدية بمبـدأ إنساني يدين به وينتمي إليه.

بل أن جمهرة الباحثين عبر تاريخ الفكر قد أكدوا أثر الإنسان في تهذيب حياته وتطوير مجتمعه، ولولا هذا لانتفى ما يسوغ التربية والإصلاح في كل صورة، إذ أن هذا يفترض مقدماً أن للإرادة دورها في التحكم في حيـاة الأفـراد وتوجيـه سـير التاريخ.

فأما الفلسفات الوجودية : في عصرنا فإنهم يرفضون إخضاع الفـرد للحتميـة الاجتماعية أو الموضوعية العلمية ويهتمون بحرية الفرد إلى حد التوحيد بينها وبيـن وجوده، وفي ضوء هذا استبعدوا القيم التي تفرضها على الإنسان سـلطة مـا، لأن اختياره لموقف في حياته دون موقف آخر لا يكون مسبوقاً بتدبير عقلي، ولا تحديـد لغاية، ولا معرفة ببواعث، وهذه هي الحرية الإنسانية، وفـي ضـوء هـذا أسـقط الوجوديون القيم المتعارف عليها من حسابهم، سـيان منـها مـا فرضـه العـرف الاجتماعي، أو أملاه المعتقد الديني، أو أوجبته سلطة سياسـية ... ومثـل هـؤلاء الوجوديين ينكرون القيم الإنسانية العليا، فينتفي بالتالي دورها في توجيـه الحيـاة، والرأي عندنا أن حياة البشر لا تستقيم بغير مبدأ أسمى يدين له الإنسان بالولاء (٥).

---

(٥) توفيق الطويـل، فلسـفة الأخـلاق، نشأتها وتطورها، ط٢، ١٩٧٦، القاهرة: دار النهضـة العربيـة، ص ص ٤٧٨-٤٨٦.

Moral Immaturity من جانب البشرية . وما دامت المحبة قيمة مطلقة، فإن جهل الإنسان بها – في وقت من الأوقات – لا يمكن أن يقيم دليلاً على نسبيتها. ولهذا يقرر" هارتمان " للأخلاق طابعاً مطلقاً يتجلى فيما تتسم به القيم من كلية،وضرورة، وموضوعية، وآية ذلك أنه تهيأ للمرء القسط اللازم من التربية الأخلاقية، فإن إحساسه بالقيم لابد من أن يصل إلى درجة من النضج النفسي يستطيع معها تكون عيان شامل للقيم[٦].

فبعض العلماء يجعل القيم مطلقة تتجاوز مستوى الاهتمامات والنظرات الفردية الخاصة. وهي مطلقة لأنها في طبيعتها تحمل صلاحية جوهرية لا تختلف من فرد لفرد، فقيم الخير والعدل والحق والصدق والأمانة وغيرها قيم مطلقة لأنها تعبر عن غايات أخلاقية عليا، اهتدت إليها البشرية بفطرتها وثقافتها وحسها الوجودي في كل زمان ومكان.

وبعضهم على النقيض يعطي للقيم بعداً نسبياً، فهي قيم بحسب ما يراه الفرد منها: فقيمة الحق لا تحمل معنى واحداً مدركاً عند كل فرد، وإنما الحق حق أو الخير خير، أو الجمال جمال بحسب ما أراه أنا وبحسب ما تراه أنت مما يعني لي أو لك أن هذا حق، أو خير أو جمال [٧].

من الذي يضع القيم الأخلاقية ؟

واضع القيم هو الإنسان، أو سلطة خارج الإنسان: والقائلون بأن واضع القيم سلطة خارج الإنسان ينقسمون إلى مذهبين: من يقول بأن واضعها هو سلطة إلهية. ومن يقول إن واضعها هو المجتمع.

والأول مذهب رجال الدين بعامة، الذين يذكرون أن المصدر الوحيد للقيم والتقويم هو الله . فهو الذي يقرر ما هو حلال وما هو حرام، ما هو خير وما هو

---

(٦) زكريا إبراهيم ، المشكلة الأخلاقية ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٨٠ ، ص ٧٦.

(٧) محمود قمبر وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، الدوحة : دار المتنبي ، ١٩٨٩ ، ص٦١.

القيم الأخلاقية هل هي نسبية أم مطلقة ؟

نعرف كيف ذهب نيتشة إلى أن القيم مُبدعات بشرية عملت على خلقها بعض الاعتبارات الأخلاقية الخاصة، وكأن القيم أوهام، أو أصنام، ابتدعتها الذات البشرية من العدم، دون أن يكون لها أصول، وجذورها في صميم الحقيقة الموضوعية . والحق أن للقيم وجودها الخاص، في استقلال تام عن تقييماتنا الخاصة، بدليل أنها تفرض نفسها على كل وجدان بشري، بطريقة أولية حدسية. وقد نحتج على هذا الرأي بأن نقول مثلاً: إن الناس جميعاً لا يدركون القيم، أو لا يستطيعون التمييز بينها، مما يدل على أنها ليست مبادئ موضوعية مطلقة، بل هي مجرد ظواهر ذاتية نسبية، ولكن من المؤكد أن المسئول عن عجز بعض الأشخاص من حيث مدى إحساسهم بالقيم، إنما هو ظاهرة سيكولوجية لا يمكن أن تطعن في موضوعية القيم . وكما أن بعض الأشخاص غير الموهوبين أو غير المدربين رياضياً، قد يعجزون عن فهم أو إدراك بعض المبادئ الرياضية الأساسية، فإن بعض الأشخاص الذين لم يتلقوا القدر الكافي من التربية الأخلاقية أو الثقافة السيكولوجية قد يعجزون كذلك عن التمييز بين القيم.

ومن ثم فقد يصح لنا أن نقول إن الإحساس بالقيم يسير جنباً إلى جنب مع نضج ملكة التمييز لدى الفرد، ونمو القدرة على الفهم لدى البشرية، والحق أن القيم نفسها لا تتغير، وإنما الذي يتغير هو إدراكنا لها أو نفاذ بصيرتنا إليها . وذلك لأن القيم بطبيعتها موضوعية قائمة بذاتها، وأما إدراكنا لها فهو أشبه ما يكون بعملية ذهنية تتغير الزاوية التي نوجه منها أبصارنا إلى تلك القيم، وتتذبذب وفقا لذبذبات حركة العين الذهنية، التي تحاول التقاطها. ويضرب لنا " هارتمان" Hartman مثلاً بالقانون الأخلاقي القائل بمحبة القريب، فيقول إن هذا القانون في جوهره، قانون مطلق، فائق للزمان، أزلي أبدي. صحيح أنه قد وجدت عصور لم يكن الإنسان فيها قد عرف بعد هذا القانون، ولكن المسألة عندئذ لم تكن سوى مسألة جهالة أو عدم نضج أخلاقي

شر . وليس في الأفعال، ولا في الأشياء في ذاتها صفة تقويمية، وإنما الذي يعطيـــها هذه الصفة هو الشرع الإلهي. فالتحسين والتقبيح هما من الله، ليسا عقلييـــن. وفـــي الإسلام قال بهذا المذهب أهل السنة والأشاعرة بوجه عام.

ولا يبعد عن هذا الموقف كثيراً موقف أولئك الذين يستدلون بالله أو الألوهية القيم المطلقة، لكن أمام هذه الصورة المطلقة التي لا تقنع العقـــل، جـــاء العقليـــون مـــن المتكلمين المسلمين وهم المعتزلة [٨]، فرأوا ضرورة القول بأن التقبيـــح والتحســـين عقليان أيضاً، وأن الله ما قرر أن هذا شر، وذاك خير (أو حلال أو حرام) إلا لأسباب ذاتية في الأفعال والأشياء نفسها، فيقررون أن الله لا يمكن أن يريد شيئاً ليس متفقـــاً مع الطبائع التي خلقها ،، وعلى هذا فإن الخير والشر كما قـــرره الله همـــا أيضـــاً يرجعان إلى الخير والشر في الأشياء المخلوقة، ولا تعارض بين ما يراه العقل ومـــا قرره الله والشرع في أمر التمييز بين ما هو خير وما هو شر.

أما الذين يقولون إن واضع القيم ومبدعها هو المجتمع فعلى رأسهم دوركايم فهو يرى أن الأمور الأخلاقية لها قيمة لا تقاس بسائر القيم الإنسانية، وآيـــة ذلـــك أننـــا نضحي بنفوسنا من أجلها، مما يدل على أنها لا نظير لها. والعواطف الجماعية هـــي التي يتوافر فيها هذا الشرط؛ فلأنها الصدى في نفوسنا لصوت الجماعة العظيم، فإنها تخاطب ضمائرنا بلهجة مختلفة تماماً عن لهجة العواطف الفردية.

أما الفريق القائل بأن الإنسان واضع القيم فهم الأغلبية من الفلاسفة، ويتجـــهون عدة اتجاهات: حيث استعمل بعض الباحثين المنهج الفيولوجي (اللغوي) فلو بحثنا في المدلول الاشتقاقي لكلمة خير في مختلف اللغات، لوجدنا أنه مستمد دائماً من تطـــور الأفكار، حصيلته أن فكرة الامتياز والنبالة، بالمعنى الاجتماعي هي الفكرة الأم التـــي تولدت عنها فكرة الخير، بمعنى: التمييز (أو الامتياز) من حيث النفس. وفي مقابل ذلك نجد الأفكار "عامي"، "سافل"، تتحول وتعطي فكرة الشرير. ومن هذا يتبيـــن أن

---

(٨) عبد الرحمن بدوي ، مذهب الإسلاميين ، ج١ ، بيروت : منشأة المعارف ، ١٩٧١ ، ص ١٣٢.

خالق القيمة هو مصدر التقويم، وهذا المصدر هو الفاعل [٩].

وهكذا نرى أن السادة والعبيد على السواء خالقون للقيم. لكن ما يخلقه السادة من قيم يضاد ما يخلقه العبيد، والأفعال أو ألوان السلوك التي يعزو إليها السادة قيمة إيجابية، وما يعزو إليها العبيد قيمة سلبية، والعكس بالعكس. فمنبع الأخلاق والأحكام التقويمية في الأخلاق ليس أوامر الله ونواهيه، إنما هي الطبيعة الإنسانية، بما فيها من غرائز، وعلى رأس هذه الغرائز جميعها غريزة حب السيطرة وإرادة القوة. وليست هناك أفعال أخلاقية في ذاتها، إنما هناك تفسير للأفعال الإنسانية وتقويم لها، حسب طبيعة الفاعل والمقوم، وما تطمح إليه هذه الطبيعة من حب للسيطرة وإرادة للقول. والشيء الذي يقع عليه التقويم في ذاته ليس أخلاقياً، وليس مضاداً للأخلاق، وإنما هو على الحياد[١٠].

القيم وعملية التكيف الاجتماعي:

أكد " سانيال Sanyal " على أن الثقافة هي عملية تحقيق القيم Realization of Values فالقيمة هي علاقة بين الذات Subject والموضوع Object ففي اتجاه محدد بالذات تنجذب الذات بدافع القيمة نحو موضوع بعينه، بقصد إيجاد عملية تكيف أو توازن، وهي عملية ثقافية دون شك، ومن ثم كانت الثقافة هي محاولات دائبة لتحقيق القيم ... والفلسفة والدين والفن، هي بمثابة أجزاء أساسية من الثقافة، إلا أن الفلسفة هي محاولة لتحقيق القيم النظرية، والدين هو محاولة لتحقيق القيم المثالية العليا، والفن هو محاولة لتحقيق القيم الجمالية، وتتمثل غاية التحقق الذاتي للقيم في الفضيلة Virtue وتتمثل غاية التحقق الموضوعي للقيم في السعادة Happiness ومن هنا يكمن البعد الثقافي في تحديد أحكام القيمة، لأن القيم إنما تحدد لنا المدى المسموح به اجتماعيا لدوافع الإشباع وفق أهداف الثقافة، وعلى هذا الأساس تنظم

---

(٩) عبد الرحمن بدوي ، الأخلاق النظرية ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ ، ص ٩٨

(١٠) عبد الرحمن بدوي ، نيتشة ،مرجع سابق.....

القيم سلوك الأفراد تنظيماً رمزياً ولذلك ربطت " درثي لي " Dorothy Lee بين القيمة من جهة والرمز من جهة أخرى..

وفي ضوء هذا المفهوم نستطيع التركيز على البعد الثقافي للقيم، على اعتبار أن القيم على العموم هي منتجات ثقافية Cultural Products تصدر عن بنية الواقع الاجتماعي، فهناك تلازم ضروري بين القيمة والسلوك، كما أن القيمة مشروطة وجودياً بأصول تاريخية واقتصادية، حيث تتجلى القيم في أشياء مرغوب فيها، أو أهداف ينبغي التوصل إليها، أو توازن تسعى إلى تحقيقه.

ولقد ألقى " سوروكين " Sorekin ضوء ثقافياً على قيمة الحقيقة Truth وقيمة المعرفة Knowledge حين نظر إلى أنساق المعرفة والحقيقة، على أنها صورة متكاملة تنسجم مع سائر أنساق المجتمع، حيث تنسجم صورة المعرفة والحقيقة في أشكال الفكر الديني والفكر الفلسفي، والفكر العلمي (١١)، وكلها أشكال ثقافية تلتحم في كل ثقافة من الثقافات، تعبر كلها عن صور مختلفة من القيم المثالية والحسية (١٢).

وفي الثقافة الحسية حيث تسود القيم التي تستند إلى شهادة الحس، والإيمان ما تفرضه الاحساسات، فلا وجود إطلاقاً لأية قيمة تكمن فيما وراء الواقع الحسي، أو أعضاء الحس ؛ فلا يؤمن الحسيون بما وراء الواقع، وإنما يؤمنون فقط بما يعرض على أعضاء الحس من سمع وبصر . أما الثقافة المثالية، فتسود فيها القيم المتفقة مع معايير العقل والمنطق، وتلك هي ثقافة العصور الوسطى التي امتدت فشملت ما بين القرنين الثاني عشر والرابع عشر، حيث سادت ثقافة الاسكولائيين Scholastics التي عبرت بدقة عن فلسفات العصر الوسيط تلك التي مزجت أو خلطت بين الفكر المثالي والقيم التجريبية.

ويذهب " الكس إنكلز " Slex Inkeles إلى أن مفهوم القيمة في علم الاجتماع،

---

(11) Riley, Matida, Sociology Research, A case approach, New York: 1963, pp. 233-224.

(١٢) قباري محمد إسماعيل ، قضايا علم الاجتماع المعاصر ، بيروت : منشأة المعارف ، د. ت ص ٣٩٧.

إنما يحتل نفس الدرجة التي يحتلها مفهوم " النظام المؤسسي Institution أو النسق الاجتماعي Social System " حيث نجد أن سائر الجامعات والأفراد في مختلف المجتمعات و الثقافات، إنما يتبعون عدداً من أنماط السلوك، ويقتفون بصددها أسلوباً خاصاً طبقاً لتصورات قيمية محددة . فالقيم موجودة في كل المجتمعات وقائمة في سائر الثقافات ؛ ويعبر عنها الأفراد والجماعات في صور وأنماط سلوكية محددة.

ومثل سائر المصطلحات السوسيولوجية، يحمل مفهوم " القيمة " معان وتفسيرات متعددة، إلا أن معظم التعريفات المقترحة في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا الاجتماعية ؛ يتفق على وجود عنصر واحد بعينه في كل تعريف ؛ وهو ذلك العنصر القائم في كل قيمة كتعبير عن الغايات والأهداف النهائية، أو كتحقيق لكل أغراض الفعل الاجتماعي Social Action حيث لا تتعامل القيم مع ما هو قائم، وإنما تبحث عما " يجب أن يكون " اجتماعياً وثقافياً، بمعنى أن القيم تعبر في الواقع عن صيغ أخلاقية صريحة وضمنية، فهي أخلاقية Moral من ناحية وآمرة Imperative من ناحية أخرى [١٣].

وهناك نوع من القيم السلبية، يراها " أنلكز " شكل من أشكال العلاقات التي قد يتقبلها الناس مثل : النفاق، والسلبية، وعدم المبالاة، وهي أمثلة أو نماذج لأشكال القيم السائدة في مختلف الثقافات والمجتمعات [١٤] .كما يؤكد " جولدنر Goaldner " على مجموعة من الخصائص الجوهرية للقيم وهي : المشاركة أو الموافقة Agreement، والألفة، أو المعرفة، Knowledge والإلزام، أو الإرغام Inforcement والامتثال أو القبول Conformity بمعنى أن القيم تمتاز بمشاركة أو موافقة أكبر عدد ممكن من الناس، كما أنها مألوفة لديهم ومعروفة بدرجة عالية من الوضوح، وبالإضافة إلى أنها مرغوبة اجتماعياً لأنها تشبع حاجات الناس، فإنها تستند إلى مبدأ الإلزام، فالقيم ملزمة Imperative، وآمرة وحتمية ؛ لأنها تعاقب وتثيب، كما أنها تحرم وتفرض ؛

---

(١٣) قباري محمد إسماعيل ، قضايا علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص ٣٩٩.

(14) Inkeles, Alex. What is Sociology, New York : Hall, 1964, p.14.

ويخضع من يخرج عليها للجزاءات الاجتماعية Social Sanction .

ولذلك يمتثل الإنسان الفرد للقيمة، ويتقبلها قبولاً حسنا ؛ نظراً لضرورتها ثقافياً واستمرارها وديمومتها وانتشارها اجتماعياً، وتأثيرها الحاسم المباشر على السلوك، ومشاركتها الفعالة في عمليات التربية والتكيف والضبط، مما يكون لها صداها في كل المواقف والأدوار الاجتماعية التي تزخر بها عمليات التفاعل الاجتماعي (١٥).

نريد أن نؤكد أن الخلاف بين الفلاسفة في شأن القيم ؛ إنما كان في تفسيرها وتحليلها، ومنهج بحثها لدراسة مضمونها، وبعد هذا الخلاف يلتقي جميع فلاسفة الأخلاق فوق أرض واحدة، وتحت راية واحدة، تقديراً للقيم الأخلاقية واستغراقاً في إكبارها، حتى الذين ظن البعض خطأ أنهم يمثلون النزعة اللاأخلاقية في فلسفة الأخلاق، كانوا في الحقيقة يهدمون قيما بدت لهم هزيلة بالية، عسى أن تأخذ مكانها قيم أصح وأسلم.

وبعد، فما أصدق أن يقال إن الإنسان هو الكائن الأخلاقي الوحيد، لأنه – من بين سائر المخلوقات – هو وحده الذي يخطط لمستقبله، وبذلك كان من الحق أن يقال إن الإنسان لا يكون إنساناً مميزاً عن سائر الكائنات بغير مثل أعلى يدين له بالولاء.

القيم في العملية التربوية:

ماهية القيم ؟ كثرت وجهات النظر بشأن تحديد مفهوم القيمة إلى الحد الذي زاد من غموضها أكثر مما زاد من فهمنا لها، فهناك تعريفات ضيقة ينظر للقيمة على أنها مجرد اهتمام أو رغبة غير ملزمة للأفراد أو الجماعات، في حين نجد في ناحية أخرى تحديداً واسعاً لها ينظر إليها كمعيار مرادف للثقافة ككل، فمثلاً نرى توماس Tomath يعرف الثقافة بأنها القيم المادية والاجتماعية لأي جماعة من الناس، سواء أكانت متوحشة أم متمدينة، وهذا التفاوت في المفاهيم دفع جون ديوي J. Dewey

(15) Tieyakian, Edward, Sociology and Existentialism, New York : Hall, 1962, p.211

إلى القول " إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما نسميه قيماً ليس في الواقع سوى إشارات انفعالية أو تعبيرات صوتية، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية ضرورية ويقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق ".

ومن ثم سوف نشير هنا لبعض من المفاهيم الخاصة بالقيم، فقد تعددت المداخل فمنها ما هو اقتصادي (القيمة هي الشيء المرغوب ذو المنفعة) أو النظرة الفلسفية للقيم أو السيكولوجية، وغيرها، من هنا سوف نذكر بعض التعريفات الفلسفية والإجرائية، وهي النظرة المجردة للقيم والأخرى نظرة عملية من خلالها يمكن قياس القيم ولمسها في صورة نشاهدها ونمارسها.

القيم في منظورها الفلسفي: نقدم نظرة الفكر المثالي للقيم حيث يقوم على أسس الاعتقاد في وجود عالمين : أحدهما مادي والآخر معنوي (سماوي) وأن الإنسان الكامل يستمد من عالم السماء قيمه، وهي قيم مطلقة كاملة، كالخير والحق والجمال.

وهذه القيم تكون موجودة في حد ذاتها، فهي خالدة أزلية وغير قابلة للتغيير ولا للزوال والإنسان يدرك هذه القيم من خلال تعامله مع الأشياء التي تحملها من خلال خبرات انفعالية وعاطفية، ونتيجة لذلك يتشكل ضمير الفرد حيث يحدد له الصواب والخطأ، وأن الخبرة الحياتية لا تصلح للتمييز بين القيم الحسنة والسيئة بل على الإنسان أن يتجاوز حدود الحياة اليومية حتى يصل إلى الحقيقة، أي إلى القيم الموروثة التي هي صالحة لكل زمان ومكان وهي غير قابلة للشك فيها لأنها من مصدر الكمال، وأنه إذا حدث تنافر بين القيم المطلقة وبين ما هو مطلوب للحياة فإن علينا تغيير طرق فكرنا وحياتنا حتى تتوافق مع هذه القيم الخالدة ؛ فالقيمة الجمالية، على سبيل المثال، يكتسبها الفرد عندما ينقل الشيء الجميل زهرة مثلاً أو جوهرة إلى الإنسان، فيسمو بنفسه وبفرديته ويدرك السر الموجود وراء عالمه المادي، أي ينتقل من عالم المادة إلى عالم الفكرة.

أما نظر الفكر الواقعي للقيم فتقوم على أساس أن القيم حقيقة موجودة في عالمنا المادي وليست خيالاً أو تصوراً، وأن كل شئ فيه قيمته، وأن الإنسان يستطيع أن يكتشف القيم باستخدام الأسلوب العلمي والخطوات العلمية، أي عن طريق العقل ؛ فالقيم عندهم مطلقة، ولكن يمكن الحصول عليها وتقديرها عن طريق المشاهدة أيضاً . ويرون أننا لو حددنا قيما عينية كافية وشاملة ممثلة للناس فإننا نستطيع أن نصل إلى مجموعة من القيم التي ينبغي ألا يخرج عنها الناس وتكون هي القيم المطلقة، وكل القيم بالتالي هي قيم اجتماعية تحقق للإنسان سعادة ولذة ومنفعة ومن ثم تحفزه على العمل.

والواقعيون يرون السعادة لذة أو منفعة، والسعادة عندهم هي الخير المرغوب فيه لذاته، دون النظر إلى نتائجه وآثاره. وبالتالي فإن معيار الأخلاق عندهم هو حب الذات وما يحتمل أن يصيب صاحب السلوك أو الفعل من أشكال النفع أو الضرر.

أما الفكر البرجماتي فيؤمن بعدم وجود قيم أخلاقية مطلقة، فأحكامنا حول القيم قابلة للتغيير وبالتالي فالقيم والأخلاق عموماً نسبية، وهم عكس الفلسفة المثالة، حيث يرون عدم وجود قوانين قيمية يفرضها واقع غير طبيعي، والقيم تقاس عندهم بنتيجتها، أي بما يعود منها بالخير على الفرد والمجتمع في الموقف الذي تطبق فيه ... ففي هذا الموقف يقوم الشخص باستنباط القيم من واقع خبرته بنفسه ويستخدم ذكاءه وتفكيره في ذلك حيث يختار بين ما هو خير له وما هو شر حتى لا تتذبذب الأحكام والقيم وتصبح ذاتية فقط، فإنهم يرون ضرورة أن تعتمد الأحكام التي تصدرها على شئ ما (القيم) على نتيجة تطبيق هذا الشيء من خلال الإجابة على سؤالين: ما النتائج الشخصية الهامة للفرد من وراء هذه القيمة ؟

ما النتائج الاجتماعية؟ أي ما مدى وظيفة القيمة للبيئة المحيطة بالفرد والمجتمع ككل؟

فالطاعة مثلاً قيمة مرغوباً فيها بالجيش، لكنها تصبح قيمة غير مستحبة أحياناً

مع أولادنا وتلاميذنا، لأنها لا تساعدهم على التفكير (وخاصة الطاعة العمياء). وبالتالي فالقيمة لديهم ذاتية وليست موضوعية، بمعنى أنها تعود لذات الشخص الذي يقيم الشيء أو الموقف... فالشجرة الجميلة لم تكن جميلة إلا لأنك الشخص رآها كذلك.

فالقيمة عندهم كالحقيقة تنبع من المواقف والخبرة، وهي مرنة، ونسبية ومتغيرة وفق الموقف، فالصدق مثلاً قيمة مهمة ولكن الكذب قد ينجي الإنسان من أيدي الأعداء وينجو وطنه ومجتمعه. ومن هنا تأتي نسبية القيمة والأخلاق على أنهم يرون أن هناك قيماً سامية وصحيحة توصل إليها الإنسان منذ أقدم العصور واتفق على صحتها كالأمانة والصدق والتضحية والوفاء والإخلاص.

مما سبق يتضح أن هناك اختلافاً في النظرة للقيم بين تلك الفلسفات، فمنهم من يرى أن مصدرها السماء ومن يقول بأنها من الخبرات الإنسانية والعقلية، ومنهم من يقر بنسبيتها وآخرون يقولون بأنها مطلقة، على أن كل هذه الفلسفات تقريباً تتفق في كون القيم معايير توجه سلوك الفرد والمجتمع، وأن هذه المعايير قد يكون للفرد فيها حرية الاختيار أو لا يكون[١٦].

القيم من منظور إجرائي تتجه إلى البحث عن الصور (أو المنافذ) المختلفة التي يمكن من خلالها معرفة قيم الأفراد والجماعات، ويمكن تصنيفها كما يلي:

- القيم من خلال مؤشر الاتجاهات والاهتمامات: على أساس أن القيم ما هي إلا اهتمامات أو اتجاهات معينة نحو الأشياء، أو المواقف أو الأشخاص . أي أن الاتجاهات هي المؤشر الرئيسي للقيمة التي يتمثلها المرء إنما تنطوي عليه مجموعة من الأحكام الخاصة (تسمى أحكام القيمة) . ويعاب على ذلك أن الاتجاه لا يستطيع أحياناً أن يعبر بدقة عن القيم التي يتبناها المرء، بقدر ما يعكس القيم السائدة المرغوبة في البيئة، كذلك فإن اتجاهات الأفراد والجماعات تتأثر بالمتغيرات الثقافية مما يجعل الاتجاهات لا تعبر عن قيم

(١٦) ضياء زاهر، القيم العملية التعليمية، معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤، ص ص ١-١٧.

الأفراد.

- القيم من خلال مؤشر الأنشطة السلوكية : وتبنى على أن المؤشر الرئيسي للقيم هو السلوك، وبالتالي فإن القيم التي يتبناها الأفراد عوامل هامة محددة لسلوكهم فعندما يؤدي أو يختار المرء سلوكاً معيناً مفضلاً له على سلوك أخر، فإنه يفعل هذا وفي ذهنه أن السلوك الأول إنما يساعده على تحقيق بعض من قيمه أفضل من السلوك الأخر.

ورغم أن هذا المذهب يتضمن بعض مآخذ : فعلى الرغم من كون السلوك أحد المؤشرات العامة لقيم الأفراد، إلا أن الفرد كثيراً ما يسلك سلوكاً ما في موقف ما ليس لأنه يؤمن به كقيمة ولكن لأنه هو السلوك المرغوب فيه في ثقافة بيئته ومجتمعه كما أن السلوك كثيراً ما يتأثر بالدور الاجتماعي الذي يتوقع من الفرد أن يقوم به، وبمتضمنات الثقافة من تقاليد وأعراف اجتماعية.

- القيم من خلال مؤشري الاتجاهات والأنشطة السلوكية : وهذا المذهب يميل إلى الجمع بين الاتجاهات والسلوك حتى يتيح مزيداً من الفاعلية في قيام القيم، وبالتالي فالقيمة تحدد إجرائياً إما من خلال دراسة السلوك وما ينطوي عليه من إقدام وإحجام عن أنشطة معينة، أو من خلال ما يعبر عنه الفرد من تفضيل لجوانب معينة من الحياة.

وعلى هذا الأساس يعرف " كاظم " القيم بأنها " أهداف يسعى إليها الفرد بغية تحقيقها، وهي في كونها كأهداف تمثل مرجع حكم للأفراد على أنماط سلوكهم كما تتحدد من خلال أهدافهم في ميادين كثيرة من الحياة، والقيمة في رأيه قد يعبر عنها صراحة من خلال الألفاظ والعبارات أو ضمنيا كما تتكشف بشكل غير مباشر فيما يصدره الفرد من سلوك.

- القيم من خلال التصريح المباشر: يرى العلماء الذين ينحون هذا المنحنى أن التصريح المباشر بالقيم يمكن أن يدل على هذه القيم وبالتالي يمكن قياسها من خلاله، وبالتالي فالقيمة عندهم هي مركز انتباه الفرد باعتبارها تمثيلات

رمزية أو معرفية Cognitive representation لحاجات الفرد أو حاجات المجتمع . وبذلك فإن الإنسان يصبح هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات المعرفية . وبالتالي تكون التفرقة بين القيم والحاجات، فإذا تصورنا أن القيم مساوية للحاجات فإنه يمكننا أن نتصور وجود قيم لدى الحيوانات مثلاً.

ويؤخذ على هذا المنحى في تعريف القيم، أنه يركز على المعنى المجرد للقيم كترجمة لمفهومه عنها كتمثيل رمزي وإحجامه عن التعامل مع جوانب القيم القابلة للملاحظة أو من خلال ما يسبقها من مقدمات، كالاتجاهات أو السلوك أو هما معا . كما يؤخذ عليه أيضاً أنه قد تحكم قيمة معينة سلوك الفرد واتجاهاته دون أن يكون بمقدوره أن يفرق بينهما من حيث الأهمية بشكل يعكس أيهما أكثر أولوية مثل قيمتي احترام الذات والاعتراف الاجتماعي . وأخيراً قد تؤثر الجاذبية الاجتماعية في التصريح المباشر للأشخاص عن قيمها.

تصنيف القيم:

لا يمكن تقديم تصنيف جامع مانع للقيم، فهناك استحالة نظراً لاختلاف التوجه الفكري والفلسفي لكل تصنيف، على أننا نستطيع أن نشير إلى بعض منها، فقد عرض " سبرنجر في كتابه " Types of Men " إمكانيات تصنيف أنماط البشر إلى ستة استناداً على غلبة واحدة من القيم التالية عليهم، حسب محتواها أو ما تعكسه من نشاطات إنسانية:

القيم النظرية : وهي التي تتضمن اهتماماً عميقاً باكتشاف الحقيقة، أو سيادة الاتجاهات المعرفية، وهي قيمة تجسد نمط الفيلسوف.

القيم الاقتصادية: والتي تتضمن غلبة الاهتمامات العملية والمنفعية والجوانب المعرفية في الحياة، وهي قيمة يتصف بها عادة رجال الأعمال.

القيم الجمالية : والتي تتضمن الحكم على الخبرات من منظور الجمال والتناسق والمواءمة، وهي قيمة تجدها في الفنانين مثلاً.

القيم الاجتماعية : والتي تتضمن محبة الناس وإدراكهم كغايات لا كوسائل لمآرب أخرى بشكل ويجسد نمط الشخص الاجتماعي.

القيم الدينية : والتي تتضمن اهتماماً بالشئون الدينية والسعي نحوها وهي قيمة وصفة رجال الدين.

القيم السياسية : والتي تملي توجهاً حيال العلاقات الاجتماعية ليس بدافع الحب ولكن بدافع السيطرة والرغبة في القوة، وهي قيمة تظهر لدى رجال الحرب والسياسة والقادة في المجالات المختلفة.

وبديهي أن هذا التقسيم للقيم لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليها ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد غير أنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفاً.

وكذلك فإن هذا التصنيف وضع القيم وفق محور واحد فقط هو مضمون القيم وأغفل محاور أخرى، كما تناسى أن القيم مهما يكن مصدرها فهي قيم اجتماعية بالضرورة على الأقل من حيث التطبيق (١٧).

كما قام موريس Morris بتصنيف القيم وفقاً لمستوياتها فهناك القيم العضوية، والقيم النوعية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية في أعلاها.

نحو تعريف عام للقيم : نجد أن الاختلاف الرئيسي يكمن في المؤشرات التي تدل على القيم ... فالبعض يراها قائمة في دائرة الأنشطة السلوكية والبعض يراها مؤشرات في دائرة الاتجاهات، وآخرون يرونها مركب من الاتجاهات والسلوك، وأخيراً يراها بعضهم في التصريح المباشر بها.

في حين أن هناك اتفاقاً يتمثل في أن القيمة عبارة عن تعميم يتصل بالأفعال أو السلوك أو الاتجاهات أو غيرها من مؤشرات، وأنها، أي القيمة، تتضمن توجهاً معيناً نحو خبرة ما، كما أن القيمة موضوع مرغوب دائماً، وللقيمة خاصية الانتقاء والاختيار، وهي تكشف عن نفسها من خلال الاختيار بين بدائل أو توجهات متعددة في الحياة، والقيمة تجعل الإنسان يتعامل مع خبرات الحياة المختلفة من خلال أفضل

---

(١٧) المرجع السابق ، ص ص ٣٨-٣٠

المسارات التي تمليها عليه.

كما أن القيم تترتب داخل بناء يسمى النسق القيمي وهو يتضمن نوعين من القيم : الأول نهاية وتطلب لذاتها، والثانية وسيطة وتتحقق من خلالها القيم الأولى . وتوجد القيم داخل النسق القيمي للفرد بالتفاعل والدينامية، فهناك إمكانية التغير في بناء القيم إذا ما توالدت صورة من صور التفاعل، بين المرء بإمكاناته الشخصية، وبعض المتغيرات الخارجية.

ويمكن تقديم التعريف التالي للقيم : " هي مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، ينشدها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتّى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته " [١٨].

المعلم وقيمه، (المنهج الخفي):

لكل مدرس في عمله المهني داخل مدرسته منهجان : منهج رسمي معلن، ومنهج شخصي خفي غير مكتوب، وهما في معظم الأحوال غير متطابقين، بل كثيراً ما يتعارضان، وتتغلب تأثيرات المنهج الخفي لأنه الأقوى من حيث ارتباطه الوثيق والمباشر بالقيم الحقيقية الداخلية التي يؤمن بها المدرس، بينما يؤدي مراسم المنهج المعلن بشكلية تقليدية فارغة من قيمها المعنوية المؤثرة، وهذا ما يفسر فشل المناهج الدراسية في تحقيق أهدافنا القومية وعلى رأسها الأهداف الخلقية.

إن الحالة الأمثل في تساند المنهج الشخصي الخفي مع الرسمي المعلن تساندا حقيقياً، تساند الشكل مع المضمون، حتى يكون للتعليم في كل مواده النظرية والعملية قيم أخلاقية مصاحبة تنبثق بشكل طبيعي لا تكلف ولا تصنع فيه، وتؤثر بعمق في سلوك المتعلمين.

إن المدرس قد يعلم مادة مشبعة بقيم أخلاقية في دروس التربية الوطنية أو التربية الإسلامية، أو المواد الاجتماعية، أو من خلال كتب القراءة، وهذا ما يفرضه

---

(١٨) ضياء زاهر ، المرجع السابق ، ص ٢٤.

منطق المنهج الرسمي المعلن، ولكن على صعيد الواقع التدريسي، فإن هذا المدرس إذا كانت تحكمه منهجية أخلاقية معارضة، فإنه وإن كان لا يظهرها في شروحه، فإنها تتجسد في سلوكه، ويؤثر بها بشكل مباشر أو غير مباشر في سلوك تلاميذه ... وهذا التأثير السلوكي أقوى بكثير من أهمية الشروح اللفظية الفارغة من كل عاطفة أو شعور، والتي تفقد صدقها وإيمانها.

وهذا الدور الأخلاقي للمدرس يفرض مطالب خاصة في اختيار العناصر الصالحة، وحسن إعدادها لأداء هذا الدور الذي يقوم على القدرة والإيمان الداخلي[١٩].

وهنا تتكشف لنا صلة الأخلاق بالتربية؛ فالرغبة الأولى للمربي إنما هي العمل على تفتيح ذهن الصغير، أو الشاب، للقيم الخلقية، وكلما زادت حساسية المربي نفسه للقيم، كان تأثيره الخلقي على النشء أقوى وأفعل. والحق أن للأخلاق الفلسفية وظيفة إيجابية إلى أعلى درجة، لأن واجبها أن تربي المربي نفسه حتى يصبح أهلاً لتربية النشء. وهذا ما فطن إليه أفلاطون قديماً حين قال: إن الأخلاق هي مربية الإنسان بصفة عامة ... ومعنى هذا أن الأخلاق تضطلع بمهمة المساهمة في إيقاظ الإحساس بالقيم لدى الإنسان ولابد أن يظل المربون الحقيقيون قلة دائماً، ولكنهم بلا شك، "ملح الأرض" (على حد تعبير المسيح) لأنهم وحدهم الذين يرون ثم يعلمون الآخرين كيف يرون.

وفي النهاية نذكر قول الشاعر:

وَقيمَةُ كُلِّ وَزنٍ هِمَّته أَتَت   وَعِندَ اختِلافِ الجِنسِ تَختَلِفُ القِيَمُ

---

(١٩) محمود قمبر وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، مرجع سابق ، ص ٦٧.

الفَصْلُ السَّابِعُ

الإسلام وأدب الحوار مع الآخر

أدب الحوار ومتطلباته في الإسلام

مقدمة

لقد أكّد القرآن الكريم على الحوار الموضوعي الهادئ في العديد من الآيات الكريمة، قال ﷻ: "ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ"(١٢٥) النحل" (وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ(٣٣). وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ(٣٤).فصلت .

فالحوار مظهر من مظاهر رقي المجتمعات، فالعقلاء يتحاورون ويتناظرون، وعما اتفقوا عليه يصدرون، ويديرون الحوار تحت مظلة ثوابت معروفة للجميع يتفق عليها قبل البدء، ويحتكم عند الاختلاف إلى مرجعيات مسلم بها، وهذه الأجواء أجواء صحية، تناقش الآراء علناً، وليس في الظلام؛ فتسدد الآراء ،وتصحح المواقف، وتتقارب الخطى، وتزيل الشبه، ويعلو الحق، ويسفل الباطل، وينقشع الضباب، ويتبدد سوء الظن، ويخف التلاوم، وتتضح مفاصل كثير من القضايا، وسنرى بعد طول الحوار والنقاش أن هناك مساحات هائلة غير مستغلة يمكن استثمارها، وهناك قضايا أساسية ربما غفل عنها بعض المتحاورين أو أرادوا إغفالها، فلا بد من وضوح الرؤى.

أما الانكفاء على الذات والتمحور حولها، وإغلاق الأبواب والنوافذ أمام كل حوار ولقاء، ورفض التجديد والتغيير الواعيين؛ فذلك ضعف واستكانة، وإن كان صاحبه يظن أنه صاحب الرأي الأشد، والقول الأسدّ.

ولقد خص اللّه سبحانه وتعالى الإنسان بنعمتي العقل واللسان، تكريماً وتفضيلاً له على سائر المخلوقات، قال تعالى: {يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ

فقد أوتي خيرا كثيرا وما يذكر إلا أولو الألباب"(٢٦٩) البقرة} "واجعل لي لسان صدق في الآخرين"(٨٤) الشعراء. "ألم نجعل له عينين(٨) ولسانا وشفتين"(٩) البلد.
وعن طريق اللسان والعقل وبواسطتهما يستطيع الإنسان أن يناقش أموره بشكل أفضل مع محيطه، وأن يتدارس مشكلاته، ويشرح قضاياه، ويدافع عنها، وهو في تخاطبه مع أبناء جنسه يتدارس أموره بشأن ما يثيره من قضايا فكرية واقتصادية وغيرها، مما تختلف فيه الأفهام أو تتعارض المصالح، ويتحاور في شأن نقط الخلاف بينه وبين غيره، وهو من خلال هذا الحوار قد يصل إلى الاتفاق، كما قد يظل الاختلاف بينه وبين محاوره قائما، وفي هذه الحالة لاشك أنه سيدافع عن قضيته ويجادل بشأنها، ومن هنا يقوم الترابط بين المشاورة والمحاورة والمجادلة والمناظرة.([1])

والمتأمل لكتاب الله -عز وجل- وسنة رسوله ﷺ؛ يجد أن كلمة الحوار وردت ثلاث مرات، ووردت قصص الحوار أكثر من ٥٠٠ مرة، وهذا يدل على مكانة الحوار، وكونه وسيلة من أعظم وسائل الدعوة إلى الله عز وجل، وقد حفلت سيرة النبي ﷺ بحوارات كثيرة مع الكفار- بكافة أصنافهم- بغية إيضاح الحق لهم واجتذابهم إلى معسكر الإيمان، أو تحييدهم في بعض الأحيان، حتى يكف بأسهم عن المسلمين، ألم تر إليه ﷺ حين أمهل عقبة بن ربيعة- وهو المشرك الكافر- حتى انتهى؟ ثم خاطبه بألطف عبارة، فقال: "أفرغت يا أبا الوليد".؟ والمتأمل لكتاب الله يجد فيه الهداية والرشاد لأسس الحوار مع الآخر.

الحوار في القرآن الكريم

---

[1]- محمد القدوري "أدب الحوار في الإسلام"، في ٢٠٠٣/٤/٩، موقع /author.asp?name ي

الحوار والمحاورة مصدر حاور يحاور، ومعناه لغة الجواب والمجادلة، قال ابن منظور "وهم يتحاورون أي يتراجعون الكلام، والمحاورة مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة، والمحورة من المحاورة مصدر كالمشورة من المشاورة".([2])

والحوار كلمة تستوعب كل أنواع وأساليب التخاطب سواء كانت منبعثة من خلاف بين المتحاورين أو عن غير خلاف، لأنها إنما تعني المجاوبة والمراجعة في المسألة موضوع التخاطب، وهو وليد تفاهم وتعاطف وتجاوب كالصداقة، وبعبارة أخرى، فإن الحوار لا يمكن أن يكون إلا بين أطراف متكافئة تجمعها رغبة مشتركة في التفاهم، ولا يكون نتيجة ضغط أو ترغيب، ولذلك كان الحوار أعم من الاختلاف ومن الجدل، وصار له معنى حضاري بعيد عن الصراع، إذ الحوار كلمة تتسع لكل معاني التخاطب والسؤال والجواب.

وقد ورد مادة الحوار في القرآن الكريم في ثلاثة مواضع، اثنان منها في صيغة الفعل وهما قوله تعالى، في سورة الكهف: {فقال لصاحبه وهو يحاوره أنا أكثر منك مالا وأعز نفرا} (من الآية:٣٤)، وقوله تعالى في نفس السورة: {قال له صاحبه وهو يحاوره أكفرت بالذي خلقك من تراب ثم من نطفة ثم سواك رجلا} (من الآية: ٣٧)، والثالث في صيغة المصدر في قوله تعالى في سورة المجادلة: {قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها وتشتكي إلى الله والله يسمع تحاوركما} (سورة المجادلة، الآية:١)، بينما ورد لفظ الاختلاف ومشتقاته في القرآن تسعا وثلاثين مرة.

أما لفظ الجدل ومشتقاته، فقد ورد في القرآن الكريم في تسعة وعشرين موضعا. في حين أن لفظ الشورى ورد في القرآن الكريم أربع مرات.

بين الخلاف والاختلاف:

---

[2]- المرجع السابق.

الاختلاف بين البشر حقيقة فطرية، وقضاء إلهي أزلي مرتبط بالابتلاء والتكليف الذي تقوم عليه خلافة الإنسان في الأرض قال ﷻ : "وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ " [المائدة:٤٨]، "وَلا تَكُونُوا كَالَّتِي نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ أَنْكَاثًا تَتَّخِذُونَ أَيْمَانَكُمْ دَخَلاً بَيْنَكُمْ أَنْ تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَى مِنْ أُمَّةٍ إِنَّمَا يَبْلُوكُمُ اللَّهُ بِهِ وَلَيُبَيِّنَنَّ لَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ يُضِلُّ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَلَتُسْأَلُنَّ عَمَّا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ " [النحل:٩٢-٩٣]

فالاختلاف والتعددية بين البشر قضية واقعية، وآلية تعامل الإنسان مع هذه القضية هي الحوار الذي يتم من خلاله توظيف الاختلاف وترشيده بحيث يقود أطرافه إلى فريضة التعارف، ويجنّبهم مخاطر جريمة الشقاق والتفرق.

وإنما يعالج الحوار قضية الاختلاف من خلال كشفه عن مواطن الاتفاق ومثارات الاختلاف؛ لتكون محل النقاش والجدل بالتي هي أحسن لمعرفة ما هو أقوم للجميع، ولا بد ليؤدي الحوار وظيفته كما يجب من أن ينضبط بمنهج يضمن عدم تحوله إلى مثار جديد للاختلاف.

وإذ أرشدنا القرآن إلى أنّ الاختلاف حقيقة وواقع، ودعانا إلى التعامل مع هذه الحقيقة من خلال الحوار، فما هو المنهج الذي رسمه القرآن لذلك ؟ هذا ما نحاول تلمسه فيما سيأتي.

لقد اعتبر الإسلام الحوار قاعدته الأساسية في دعوته الناس إلى الإيمان بالله وعبادته، وكذا في كل قضايا الخلاف بينه وبين أعدائه، وكما أنه لا مقدسات في التفكير، كذلك لا مقدسات في الحوار، إذ لا يمكن أن يُغلق باب من أبواب المعرفة أمام الإنسان؛ لأنّ الله جعل ذلك وحده هو الحجة على الإنسان في الطريق الواسع الممتد أمامه في كل المجالات المتصلة بالله والحياة والإنسان.

وقد أكَّدَ القرآن هذا المبدأ بطرق عديدة، فعرض القرآن لحوار الله مع خلقه بواسطة الرسل، وكذا مع الملائكة ومع إبليس، رغم أنه يمتلك القوة ويكفيه أن يكون له الأمر وعليهم الطاعة، كما أنَّ دعوات الرسل كلها كانت محكومة بالحوار مع أقوامهم، وقد أطال القرآن في عرض كثير من إحداثيات هذه الحوارات بين الرسل وأقوامهم، ولم يشجب القرآن في هذا الباب موقفاً كما شجب موقف رفض الحوار والإصرار على عدم ممارسته : "وَيْلٌ لِكُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ، يَسْمَعُ آيَاتِ اللَّهِ تُتْلَى عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِرًا كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْهَا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ وَإِذَا عَلِمَ مِنْ آيَاتِنَا شَيْئًا اتَّخَذَهَا هُزُوًا أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُهِينٌ " [الجاثية:٧-٩]، "وَقَالُوا قُلُوبُنَا فِي أَكِنَّةٍ مِمَّا تَدْعُونَا إِلَيْهِ وَفِي آذَانِنَا وَقْرٌ وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ فَاعْمَلْ إِنَّنَا عَامِلُونَ" [فصلت:٥]، وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًا أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُهِينٌ وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّى مُسْتَكْبِرًا كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْرًا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ" [لقمان:٦-٧].

ولم يكن حديث القرآن عن الحوار حديثاً عَرَضياً بل اهتم به اهتماماً كبيراً من حيث المنهج والقواعد التي ينبغي أن يسير عليها، وعَرَض لأساليبه ونماذج منه. مما يعطي المتأمل فيه نظرية متكاملة عن الحوار من خلال القرآن الكريم.

الاختلاف لا يتضمن معنى المنازعة

الاختلاف لا يحمل معنى المنازعة، وإنما المراد منه أن تختلف الوسيلة مع كون الهدف واحداً، وهو مغاير للخلاف الذي ينطوي على معنى الشقاق والتباين في الرأي دون دليل.

وقد أوضح العلماء الفرق بين الاختلاف والخلاف في أربعة أمور: ([3])

---

[3])- محمد القدوري "أدب الحوار في الإسلام"، في ٢٠٠٣/٤/٩، موقع /author.asp?nameي

١. الاختلاف هو أن يكون الطريق مختلفاً، والمقصود واحداً، والخلاف هو أن يكون كلاهما ــ أي الطريق والمقصود ــ مختلفين.

٢. والاختلاف: ما يستند إلى دليل، والخلاف: ما لا يستند إلى دليل.

٣. والاختلاف من آثار الرحمة ...، والخلاف: من آثار البدعة.

٤. ولو حكم القاضي بالخلاف، ورفع لغيره يجوز فسخه بخلاف الاختلاف، فإن الخلاف هو ما وقع في محل لا يجوز فيه الاجتهاد، وهو ما كان مخالفاً للكتاب والسنة والإجماع.

منهج الحوار في القرآن[٤]:

تنطلق رحلة المنهج الحواري في القرآن من بداياته الأولى، حيث لابد من أن يتكافأ الطرفان من حيث الاستعدادات النفسية، وامتلاك القدرة على الحوار، ومن ثَمَّ تُرسم قواعده التي سيسير عليها، ويلتزم الأطراف بالخضوع لما يكشف عنه الحوار من حقائق، فإذا تم فإما أن يصل الأطراف إلى نتيجة واحدة فيكون قد نجح، وإما أن لا يقتنع أحد الفريقين أو أن يعاند فإنه يمارس حقاً اعتُرف به بقبول الحوار، وعندما ينتهي الحوار إلى هذه النتيجة فللمسلم رسالة يختم بها حواره تتمثل بتذكير الطرف الآخر بأنه مسؤول عما وصل إليه، تلك هي عناوين لتفاصيل قرآنية حول الحوار نذكر بعضها فيما يلي:

١- امتلاك الحرية الفكرية:

لابد لكي يبدأ الحوار أن يمتلك أطرافه حرية الحركة الفكرية التي يرافقها ثقة الفرد بشخصيته الفكرية المستقلة، فلا ينسحق أمام الآخر لما يحس فيه من العظمة

---

[٤]- عبد الرحمن حللي، منهج الحوار في القرآن الكريم، شبكة الوحدة الإسلامية، المقالة ٣٨. في ٢٠٠٣/٢/١٥.
الموقع:

والقوة التي يمتلكها الآخر، فتتضاءل إزاء ذلك ثقته بنفسه وبالتالي بفكره وقابليته لأن يكون طرفاً للحوار فيتجّمد ويتحول إلى صدى للأفكار التي يتلقاها من الآخر.

لذلك أمر الله رسوله ﷺ أن يحقق ذلك ويوفره لمحاوريه :] قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ "[الكهف:١١٠]، "قُلْ لا أَمْلِكُ لِنَفْسِي نَفْعًا وَلا ضَرًّا إِلاَّ مَا شَاءَ اللَّهُ وَلَوْ كُنتُ أَعْلَمُ الْغَيْبَ لاسْتَكْثَرْتُ مِنْ الْخَيْرِ وَمَا مَسَّنِي السُّوءُ إِنْ أَنَا إِلا نَذِيرٌ وَبَشِيرٌ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ "[الأعراف:١٨٨].

٢- مناقشة منهج التفكير:

فإذا امتلك أطراف الحوار الحرية الكاملة فأول ما يُناقش فيه هو المنهج الفكري – قبل المناقشة في طبيعة الفكر وتفاصيلها – في محاولة لتعريفهم بالحقيقة التي غفلوا عنها وهي أن القضايا الفكرية لا ترتبط بالقضايا الشخصية، فلكل مجاله ولكل أصوله التي ينطلق منها ويمتد إليها : "وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلا يَهْتَدُونَ" [البقرة:١٧٠] "وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلاَّ قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَ نَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آباءكم قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ " [[الزخرف:٢٣-٢٤].

٣- الابتعاد عن الأجواء الانفعالية:

من عوامل نجاح الحوار أن يتم في الأجواء الهادئة؛ ليبتعد التفكير فيها عن الأجواء الانفعالية التي تبتعد بالإنسان عن الوقوف مع نفسه وقفة تأمل وتفكير، فإنَّه قد يخضع للجو الاجتماعي، ويستسلم لا شعورياً مما يفقده استقلاله الفكري: "قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلاَّ نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ " [سبأ:٤٦]، فاعتبر القرآن اتهام النبي ﷺ

بالجنون خاضعاً للجو الانفعالي العدائي لخصومه؛ لذلك دعاهم إلى الانفصال عن هذا الجو والتفكير بانفراد وهدوء.

٤- التسليم بإمكانية صواب الخصم: (*)

ولا بد لانطلاق الحوار من التسليم الجدلي بأنَّ الخصم قد يكون على حق، فبعد مناقشة طويلة في الأدلة على وحدانية الله تأتي هذه الآية من سورة سبأ: "قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاوَاتِ والأرض قُلْ اللَّهُ وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ، [سبأ : ٢٤]، فطرفا الحوار سواء في الهداية أو الضلال، ثم يضيف على الفور في تنازل كبير بغية حمل الطرف الآخر على القبول بالحوار: " قُلْ لا تُسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا ولا نُسْأَلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ ". [سبأ : ٢٥]، فيجعل اختياره هو بمرتبة الإجرام على الرغم من أنه هو الصواب، ولا يصف اختيار الخصم بغير مجرد العمل، ليقرر في النهاية أن الحكم النهائي لله: "قُلْ يجْمَعُ بَيْنَنَا رَبُّنَا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَهُوَ الْفَتَّاحُ الْعَلِيمُ(٢٦)" [سبأ : ٢٦].

٥- التعهد والالتزام باتباع الحق:

هذا ولا يكفي مجرد التسليم الجدلي بإمكانية صواب الخصم، بل لا بد من التعهد والالتزام باتباع الحق إن ظهر على يديه، حتى ولو كان التعهد باتباع ما هو باطل أو خرافة إذا افتُرِض أنه ثبت وتبين أنه حق : "قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ فَأَنَا أَوَّلُ الْعَابِدِينَ" [الزخرف:٨١].

٦- الانضباط بالقواعد المنطقية في مناقشة موضع الاختلاف:

فإذا تم الالتزام بهذه الأسس فإنَّ الحوار ينطلق معتمداً على قواعد العقل والمنطق والعلم والحجة والبرهان، والحكمة والموعظة الحسنة والجدال بالتي هي أحسن: فما أكثر ما يرد في القرآن: "هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ" [البقرة:١١١، الأنبياء:٢٤، النمل:٦٤،

*)- المرجع السابق.

القصص:٧٥]، وقال ﷻ مرشداً إلى اعتماد العلم والحجة في الحوار : "وَمِنَ النَّـاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلا هُدًى وَلا كِتَابٍ مُنِيرٍ" [الحج:٨، لقمان:٢٠]، "هَـاأَنْتُمْ هَؤُلاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ "، [آل عمران:٦٦]، "إِنَّ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَتَاهُمْ إِنْ فِي صُدُورِهِمْ إِلاَّ كِبْرٌ مَا هُـمْ بِبَالِغِيهِ" [غافر:٥٦]، "أَمْ لَكُمْ سُلْطَانٌ مُبِينٌ فَـأْتُوا بِكِتَـابِكُمْ إِنْ كُنْتُـمْ صَـادِقِينَ " [[الصافات:١٥٦-١٥٧].

وفي اتباع اللين والحكمة والموعظة الحسنة يأمر الله موسى عليه السلام:"اذْهَـبْ أَنْتَ وَأَخُوكَ بِآيَاتِي وَلا تَنِيَا فِي ذِكْرِي اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى فقولا لَهُ قَوْلاً لَيِّنـاً لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى" [طه:٤٢-٤٤]، ويأمر باتباع الحكمة في الدعـوة :] "وَمَـنْ أَحْسَنُ قولاً مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْـلِمِينَ وَلا تَسْـتَوِي الْحَسَنَةُ وَلا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ" [فصلت:٣٣-٣٤]؛ وتأكيداً لهذا المنهج ينهى الله المؤمنين عن اتباع أساليب السفهاء، ومجاراتهم في السبِّ والتسفيه لمعتقدات الآخر: "وَلا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِـنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا الله عدوا بِغَيْرِ عِلْمٍ" [الأنعام:١٠٨].

٧- ختم الحوار بهدوء مهما كانت النتائج: (٦)

إذا سار الحوار جاداً وفق هذا المنهج من قبل جميع الأطراف؛ فلا بد أن يصلـوا جميعاً إلى ما التزموا به في بداية الحوار من الرجوع إلى الحق وتأييد الصواب، فإذا رفض المحاور الحجج العقلية كأن لم يقتنع بها؛ فإنه بذلك يمارس حقاً أصيلاً كَفِلَه له رب العزة، وسيكون مسئولاً عن ذلك أمام الله ﷻ.

وفي هذه الحالة ينتهي الحوار بهدوء كما بدأ دون حاجة إلى التوتر والانفعـال :"أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ إِنِ افْتَرَيْتُهُ فَعَلَـيَّ إِجْرَامِـي وَأَنَـا بَـرِيءٌ مِمَّـا تُجْرِمُـونَ"

---

(٦)- عبد الرحمن حللي، حرية الاعتقاد في القرآن الكريم، المركز الثقافي العربي، المغرب، ٢٠٠١، ص ٩٤-٩٦.

[هود:٣٥]، "وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ وَقَالُوا لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ" [القصص:٥٥].

"وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ"(٩٩) يونس .

٨- التأكيد على استقلالية كل من المتحاورين ومسؤوليته عن فكره:

قبل الانفصال بين المتحاورين يتم التأكيد على استقلالية كل ومسئوليته عن نفسه ومصيره: "إِنَّ مَا تُوعَدُونَ لَآتٍ وَمَا أَنْتُمْ بِمُعْجِزِينَ قُلْ يَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلَى مَكَانَتِكُمْ إِنِّي عَامِلٌ فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ تَكُونُ لَهُ عَاقِبَةُ الدَّارِ إِنَّهُ لا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ، [الأنعام:١٣٤-١٣٥]، وعلى لسان شعيب: "وَيَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلَى مَكَانَتِكُمْ إِنِّي عَامِلٌ سَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ وَمَنْ هُوَ كَاذِبٌ وَارْتَقِبُوا إِنِّي مَعَكُمْ رَقِيبٌ" [هود:٩٣]، "وَقُلْ لِلَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ اعْمَلُوا عَلَى مَكَانَتِكُمْ إِنَّا عَامِلُونَ، وَانْتَظِرُوا إِنَّا مُنْتَظِرُونَ " [هود:١٢١-١٢٢]، "قُلْ إِنْ ضَلَلْتُ فَإِنَّمَا أَضِلُّ عَلَى نَفْسِي وَإِنِ اهْتَدَيْتُ فَبِمَا يُوحِي إِلَيَّ رَبِّي إِنَّهُ سَمِيعٌ قَرِيبٌ" [سبأ:٥٠]، "قُلْ يَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلَى مَكَانَتِكُمْ إِنِّي عَامِلٌ فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ وَيَحِلُّ عَلَيْهِ عَذَابٌ مُقِيمٌ " [الزمر:٣٩-٤٠]، إنها مسئولية فردية لا تداخل فيها : "وَإِنْ كَذَّبُوكَ فَقُلْ لِي عَمَلِي وَلَكُمْ عَمَلُكُمْ أَنْتُمْ بَرِيئُونَ مِمَّا أَعْمَلُ وَأَنَا بَرِيءٌ مِمَّا تَعْمَلُونَ" [يونس:٤١]، قُلْ لا تُسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا ولا نُسْأَلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ قُلْ يَجْمَعُ بَيْنَنَا رَبُّنَا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَهُوَ الْفَتَّاحُ الْعَلِيمُ " [سبأ:٢٥-٢٦].

٩- الإشهاد على المبدأ وعدم تتبع الأخطاء الناتجة عن الانفعال أثناء الحوار:

وفي آخر الحوار يتم إشهادهم على المبدأ والتمسك به : "فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ" [آل عمران:٦٤].

ولا حاجة في أن يتابع الخصم على ما بدر منه من إساءات في الحوار، وليكن العفو والصبر أساسا وخلقا في التعامل مع الجاهلين :] "خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين" [الأعراف:١٩٩]، "اصبر على ما يقولون" [طه : ١٣٠، ص:١٧]، "فاصبر على ما يقولون" [ق :٣٩]، "فأعرض عنهم وانتظر إنهم منتظرون "[السجدة:٣٠]، "فأعرض عن من تولى عن ذكرنا ولم يرد إلا الحياة الدنيا" [النجم:٢٩]، "واصبر على ما يقولون واهجرهم هجرا جميلا " [المزمل:١٠].

هكذا يرشد المنهج القرآني في الحوار إلى إنهائه بمهمة وأداء رسالة يبقى أثرها في الضمير إن لم يظهر أثرها في الفكر، إنه أسلوب لا يسيء إلى الخصم بل يؤكد حريته واستقلاليته، ويقوده إلى موقع المسئولية ليتحرك الجميع في إطارها وينطلقوا منها ومعها في أكثر من مجال. (٧)

الحوار مع المشركين نموذجا:

في قوله تعالى: {ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم وقولوا آمنا بالذي أنزل إلينا وأنزل إليكم وإلهنا وإلهكم واحد ونحن لهم مسلمون وكذلك أنزلنا إليك الكتاب فالذين آتيناهم الكتاب يؤمنون به ومن هؤلاء من يؤمن به وما يجحد بآياتنا إلا الكافرون وما كنت تتلوا من قبله من كتاب ولا تخطه بيمينك إذا لارتاب المبطلون..} (العنكبوت، الآيات: ٤٨-٤٦).

قد كانت للنبي عليه الصلاة والسلام مجادلات مع المشركين، ومع أهل الكتاب، وآيات القرآن في ذلك كثيرة، وهي أثبت في المعني. (٨)

---

٧)- عبد الرحمن حللي، منهج الحوار في القرآن الكريم، مرجع سابق.

٨)- محمد القدوري "أدب الحوار في الإسلام"، في ٢٠٠٣/٤/٩، موقع /author.asp?name ي

وقد قال لليهود: {إن كانت لكمُ الدارُ الآخرةُ عند الله خالصةً من دون الناسِ فتمنوا الموتَ إن كنتم صادقين* ولن يتمنَّوهُ أبداً بما قدَّمتْ أيديهم} (سورة البقرة، من الآيتين: ٩٥-٩٤)، فما أجابوه جواباً.

وقال لهم:{إن مثلَ عيسى عند الله كمثلِ آدم خلَقهُ من تُرابٍ}(آل عمران، الآية: ٥٩) أي إن كنتم عبدتم ولداً من غير أب فخذوا ولداً دون أب ولا أم.

وقال: {يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمةٍ سواء بيننا وبينكم ألا نعبدَ إلا اللَّه ولا نشرك به شيئاً} (آل عمران، الآية: ٦٤).

وقال: {وقالتِ اليهود والنصارى نحن أبناءُ اللَّه وأحباؤه قل فَلِمَ يعذبُكم بذنوبكم بل أنتم بشر ممن خلق يغفر لمن يشاء ويعذب من يشاء} (المائدة، من الآية : ١٨).

وصف القرآن حالة المشركين النفسية تجاه الرسول ﷺ حيث كان موقفهم انفعالياً فجعلوا يردون بالتهم والتعجب؛ ليريحوا أنفسهم من عناء التفكير بالاتكاء على تقليد الآباء : "وَعَجِبُوا أَنْ جَاءهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ وَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا سَاحِرٌ كَذَّابٌ أَجَعَلَ الآلِهَةَ إِلَهًا وَاحِدًا إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ وَانطَلَقَ الملأُ مِنْهُمْ أَنْ امْشُوا وَاصْبِرُوا عَلَى آلِهَتِكُمْ إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ يُرَادُ مَا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي الْمِلَّةِ الآخرة إِنْ هَذَا إِلا اختلاق " [ص:٤-٧].

فقابلهم الرسول ﷺ بكل هدوء، وطلب منهم إبداء الدليل على ما هم عليه من شرك: "قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنْ الأرض أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ ائْتُونِي بِكِتَابٍ مِنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَارَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ" [الأحقاف:٤]، "سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلا آبَاؤُنَا وَلا حَرَّمْنَا مِنْ شَيْءٍ كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ حَتَّى ذَاقُوا بَأْسَنَا قُلْ هَلْ عِنْدَكُمْ مِنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَا إِنْ تَتَّبِعُونَ إِلاَّ الظَّنَّ وَإِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ" [الأنعام:١٤٨].

ولما عجز المشركون عن إقامة الدليل، إذ مستندهم التقليد وإتباع الظن أقام الدليل عليهم: "أَمْ اتَّخَذُوا آلِهَةً مِنْ الأَرض هُمْ يُنْشِرُونَ لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلاَّ اللَّـــهُ لَفَسَـدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ لا يُسْأَلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْأَلُونَ أَمْ اتَّخَذُوا مِـنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ هَذَا ذِكْرُ مَنْ مَعِي وَذِكْرُ مَنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُـونَ الْحَقَّ فَهُمْ مُعْرِضُونَ [الأنبياء:٢١-٢٤]، "قُلْ لَوْ كَانَ مَعَهُ آلِهَةٌ كَمَا يَقُولُونَ إِذًا لابْتَغَوْا إِلَى ذِي الْعَرْشِ سَبِيلاً" [الإسراء:٤٢]، "مَا اتَّخَذَ اللَّهُ مِنْ وَلَدٍ وَمَا كَانَ مَعَهُ مِنْ إِلَـهٍ إِذًا لَذَهَبَ كُلُّ إِلَهٍ بِمَا خَلَقَ وَلَعَلا بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْـضٍ سُـبْحَانَ اللَّـهِ عَمَّـا يَصِفُـونَ" [المؤمنون:٩١].

ولما لم يُجدِ الدليل العلمي العقلي على بطلان مُدَّعَاهم، أتاهم بأدلة حسية ماديـة من الواقع تثبت بطلان ألوهية الأصنام :"أَيُشْرِكُونَ مَا لَا يَخْلُقُ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ وَلا يَسْتَطِيعُونَ لَهُمْ نَصْرًا وَلا أَنفُسَهُمْ يَنصُرُونَ وَإِنْ تَدْعُوهُمْ إِلَى الْهُدَى لا يَتَّبِعُوكُمْ سَـوَاءٌ عَلَيْكُمْ أَدَعَوْتُمُوهُمْ أَمْ أَنْتُمْ صَامِتُونَ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِـنْ دُونِ اللَّـهِ عِبَـادٌ أَمْثَـالُكُمْ فَادْعُوهُمْ فَلْيَسْتَجِيبُوا لَكُمْ إِنْ كُنتُمْ صَادِقِينَ أَلَهُمْ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَيْدٍ يَبْطِشُـونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَعْيُنٌ يُبْصِرُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا قُلْ ادْعُوا شُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ كِيدُونِي فَلا تُنظِرُونِي [الأعراف:١٩١-١٩٥]، "وَاتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً لا يَخْلُقُونَ شَيْئًا وَهُـمْ يُخْلَقُونَ وَلا يَمْلِكُونَ لأَنفُسِهِمْ ضَرًّا وَلا نَفْعًـا وَلا يَمْلِكُونَ مَوْتًـا وَلا حَيَاةً وَلا نُشُورًا " [الفرقان:٣]، "يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّـهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًـا وَلَوْ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمْ الذُّبَابُ شَيْئًـا لا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُـفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ" [الحج:٧٣].

وفي قوله تعالى: «لتجدن أشد الناس عداوة للذين آمنوا اليهود و الذين أشـركوا ولتجدن أقربهم مودة للذين آمنوا الذين قالوا إنا نصارى ذلك بأن منـهم قسيسـين و رهبانا و أنهم لا يستكبرون» الآية ٨٢ سورة المائدة

و مع هذا وضع الله تعالى أدباً كريماً للجدال بيننا و بينهم، يقف بـــه عنـــد حـــد الجدال المقبول، و لا يدخل به فى باب المهاترة و الخصومة، لأن الإسلام لم يـــأت ليثير خصومة بين الناس، و إنما أتى لإرشادهم بالتي هي أحسن، و إذا كان هذا هو شأن الجدال فيما بيننا و بين عباد الأوثان، فما أحراه بأن يكون هذا شأنه فيما بيـــن فرق المسلمين، لأن الخلاف فيما بينهم قريب الحدود، و لا يبلغ درجة الخلاف بينـــهم و بين عباد الأوثان.

و قد ورد أدب الجدال فيما بيننا و بين عباد الأوثان «ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله عدوا بغير علم كذلك زينا لكل أمة عملهم ثم إلى ربهم مرجعـــهم فينبئهم بما كانوا يعملون" (الآية١٠٨ سورة الأنعام)، وقد قيل في سبب نزول هـذه الآية: إن المسلمين كانوا يسبون أوثان الكفار فيردون ذلك عليـــهم؛ فنـــهاهم الله أن يستسبوا لربهم، فإنهم قوم جهلة لا علم لهم الله. (٩)

وقيل إنه لما نزل قوله تعالى: «إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ أَنْتُمْ لَـــهَا وَارِدُونَ(٩٨) الأنبياء قال المشركون: لئن لم تنته عن سب آلهتنا و شـــتمها لنـــهجون إلهك، فنزلت تلك الآية.

فالله تعالى لا يريد بنهينا عن ذلك إلا ليدلنا عن موقف الخصومة فـــي الجـــدال، لنسلك به الطريق الذي يراد منه الوصول إلى الحق، ويقصد منه التمييز بين الحـــق والباطل، فلا يراد منه إلا الإقناع و الإرشاد، وأن يأخذ الناس في الجـــدال بالـــهدوء والرفق، حتى لا ينقلب إلى خصومة وتعصب، يعمى فيهما الحق على الناس، ويشـــتد بهما العناد واللجاج، وهذا لا يخرج عن كونه تعليما لنا، ولا يقتضي سبق وقوع شئ منه في القرآن أو من النبي أو من المسلمين.

ولهذا يقول الله تعالى بعد النهى عن ذلك السب «..كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُـــلِّ أُمَّـــةٍ عَمَلَـــهُمْ (١٠٨) الأنعام"، فلا يصح أن نصادم شعورهم بشتم ما زين لـــهم، وإنمـــا يجـــب أن

٩)- عبد المتعال الصعيدي، أدب الجدل في القرآن الكريم، مجلة رسالة الإسلام العدد ١٢.

نقتصر على بيان الحقيقة في أمره، وأن نترفق في تفهيمهم قبح ما زين لهم، حتى يعلموا حقيقة حاله، و يصلوا إلى الصواب فيه من غير أن يخرج الجدال معهم عن الأدب اللائق به، وعن الحدود التي تجعله مناسباً لشرف الدعوة، ملائماً لنبل ما تدعو إليه؛ ولهذا أيضاً يقول الله تعالى بعد ذلك «.. ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ(١٠٨) الأنعام» تأكيداً لذلك النهي عن سب آلهتهم، و ليدل به على أن أمرهم في ذلك يرجع إلى الله تعالى لا إلينا، فهو الذي يعاقبهم على شركهم، و ليس إلينا هذا العقاب حتى نعاقبهم بشتم أو نحوه، وإنما وظيفتنا الإرشاد والدعوة بالتي هي أحسن[١٠].

كانت هذه بعض إحداثيات الحوار مع المشركين تجلّت فيها معالم الاستقلالية التامة والحرية المطلقة التي أعطيت للمشركين؛ حيث قُوبل توترهم وردهم العنيف بالدعوة إلى إبداء الدليل العلمي، وإذا عجزوا عنه أقيم عليهم الدليل العلمي والواقعي على بطلان دعواهم دون أن يتعدى ذلك إلى أي شائبة من شوائب الإكراه المادي أو النفسي.

ومن ثم فلقد كشفت لنا معالم المنهج الحواري في القرآن أنه ينطلق من حقيقة الاختلاف بين البشر، وما يستلزمها من حرية الإنسان لينتهي إلى تأكيدها، وبالتالي فهو منهج لا يهدف أكثر من دعوة الناس إلى التعرف على الحق، واكتشاف التي هي أقوم، فالحوار وفق المنهج القرآني لا ينطلق من منطق الوصاية على الآخر، أو مجرد التعريف بما عند المحاور، إنما هي قضية بحث عن الحق أين كان، وهذا لا يعني أن المسلم عندما يدخل في حوار مع الآخرين قد تخلّى عن تصوراته، إنما الموضوعية تتجلّى في الاستعداد التام للتخلي عن جميع التصورات، وتبني نقيضها إذا ما اتضح أنّ الحق مع الرأي الآخر، وهذا الاستعداد ليس مجاملة إنما هو تعهد يعبر عن مصداقية المسلم.

---

[١٠]- عبد المتعال الصعيدي، أدب الجدل في القرآن الكريم، مرجع سابق.

وليس كالقرآن كتاباً اعتمد "المقارنة" منهاجاً في إثبات الحق الإسلامي، عندما عرض هذا الحق مقارناً بما لدى الشرك والوثنية والإلحاد والتحريف من دعاوى ومواريث.. (قَالَ أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ(٩٥) وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ(٩٦) الصافات).

وفي تقرير صفات الكمال للذات الإلهية ينساب المنطق القرآني إلى العقول والقلوب، عندما يأتي في معرض المقارنة مع بضاعة الآخرين: (وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا(٤١) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَاأَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا(٤٢) مريم).

وليس كالقرآن كتاباً سعى إلى استنطاق الآخرين كل ما لديهم من "حجج وبراهين" على ما يعتقدون: (وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَى تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ(١١١) البقرة).

(سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا آبَاؤُنَا وَلَا حَرَّمْنَا مِنْ شَيْءٍ كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ حَتَّى ذَاقُوا بَأْسَنَا قُلْ هَلْ عِنْدَكُمْ مِنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَا إِنْ تَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ(١٤٨) الأنعام).

(قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَوَاتِ ائْتُونِي بِكِتَابٍ مِنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَارَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ(٤) الأحقاف).

وليس كالقرآن كتاباً اهتم "ببضاعة" الآخرين ،العقدية والفكرية ، على ما بها من سقم وعوج وتهافت.. فهو يثبت ما تحدثوا به عنه ،وهو المعجز المتحدى، عندما قالوا: (...إِنْ هَذَا إِلَّا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ(٨٣) المؤمنون).. (بَلْ قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ بَلِ افْتَرَاهُ بَلْ هُوَ شَاعِرٌ فَلْيَأْتِنَا بِآيَةٍ كَمَا أُرْسِلَ الْأَوَّلُونَ(٥) الأنبياء).

ويثبت ما وصفوا به الصادق الأمين ﷺ عندما قالوا عنه: (وَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا سَاحِرٌ كَذَّابٌ(٤) ص).

ويثبت الفلسفة الدهرية ،على بؤسها ، عندما تعلقوا بحبالها: (وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ وَمَا لَهُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ(٢٤) الجاثية).

ويخلّد "منطقهم" العجيب، الذي انحاز للشرك، متعجباً من التوحيد!: "أَجَعَلَ الْآلِهَةَ إِلَهًا وَاحِدًا إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ"(٥) ص).

يتتبع القرآن الكريم "مقالات" الآخرين، فيفندها، ثم لا يطوى صفحتها متجاوزاً إياها، وإنما يثبتها آيات في سورة نتلوها ونتعبد بها؛ ليرسي دعائم هذا المنهاج في مقارنة العقائد والفلسفات والأفكار. .([11])

بل إننا نتعلم من هذا المنهاج القرآني أن الذين يصادرون الفكر الاخر، ويغلقون دونه الأسماع والأبصار إنما كانوا هم المشركين.. فتجاهل الفكر الآخر، والصد عن سماعه وتأمله وتدبره ليس منهاج أهل الإيمان.. والمشركون هم الذين يُلهون ويصرفون أنفسهم وذويهم عن القرآن: (وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًا أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُهِينٌ(٦) لقمان).. فلقد رفعوا شعار التعمية على هذا الذي خالف ما وجدوا عليه آباءهم وكبراءهم: (وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ(٢٦) فصلت).. فلقد حسبوا أن الراحة والغَلَب في التعمية على هذا الذي لم يألفوه، والكتمان لهذا الذي لا يهوون، والمصادرة لهذا الذي لا يريدون!. .([12])

هذا هو المنهاج القرآني في التعامل مع الفكر الآخر ،حتى عندما كان شركاً صريحاً وكفراً بواحاً ووثنية جاهلية ودهرية حيوانية، مصادمة للفطرة السوية التي فطر الله عز وجل عليها الإنسان في الإيمان.

---

[11])- محمد عمارة "الاستنارة بين الذات والآخر.. مقاربة قرآنية لاستشفاف الضرورات"، في ٢٠٠٣/٨/٧، موقع الندوة

[12])- المرجع السابق.

منطلقات الحوار:

فإذا كان الإسلام قد سمح بالاجتهاد واعتمد العقل والبرهـــان ســبيلاً منطقيــاً للإقناع، فمن الطبيعي أن يجوّز الحوار ويدعو إليه على كل الأصعـــدة، وبكــل الأنماط، فنجد النصوص الإسلامية تركز على بعض الشروط الضروريـــة، وقــد تحدث علماؤنا القدامى عن آداب الحوار والجدال، ولكننا ندخل ما ذكروه جميعاً في مِنْطَقَةِ الشروط الضرورية، لأنها جميعاً إن لم تتوفر عرَّضت النتائج لخطر التمويه.

وما نريد التحدث عنه من الشروط الهامة هو ما يلي:

أولاً: تحرير محل الحوار:

وهو أول شرط وأهمه، فإن الحوار قد يكـــون مضيعـــة للوقـــت، إذا تبيــن للمتحاورين بعد فترة طويلة أنهما كانا يركزان حديثهما على محورين مختلفيــن، أو وجهتين متفاوتتين،ولذا كان علماؤنا يحددون البدء بتحرير محل النزاع، وتشـــخيص أبعاده؛ ليكون الاستدلال منتجاً، وهذا شرط منطقي لا نحتاج للاستدلال عليه.

ثانياً : الموضوعية:

ويُعنى بها الدخول إلى مرحلة الحوار بعد التخلي موقتاً عن كل القناعات السابقة والسعي لطلب الحق أينما كان.

وهذا هو القرآن الكريم يخاطب الرسول الكريم ﷺ، وهو القمة فـــي الإيمـــان واليقين، بأن يدخل في الحوار بروح موضوعية هادفة ليقول: {وإنَا أو إيّـــاكم لعلـــى هدىً أو في ضلال ٍمبين} (سورة سبأ، من الآية: ٢٤).

ويقول ﷺ: {قلْ فأتوا بكتابٍ مّن عند اللهِ هو أهـــدى منـــهما أتّبعْـــه إن كنتـــم صادقين} (سورة القصص، من الآية: ٤٩)، وهو أمر أكده الســـابقون مـــن علمـــاء الأخلاق وغيرهم.

يقول صاحب (المحجة البيضاء في إحياء الإحياء) عند التحدث عن شروط المناظرة: الأول: أن يقصد بها إصابة الحق وطلب ظهوره كيف اتفق، لا ظهور صوابه وغزارة علمه وصحة نظره؛ فإن ذلك مراء منهي عنه بالنهي الأكيد، ويضيف: "أن يكون في طلب الحق كمنشد ضالة يكون شاكراً متى وجدها، ولا يفرق بين أن يظهر على يده أو يد غيره؛ فيرى رفيقه معيناً لا خصماً، ويشكره إذا عرّفه الخطأ وأظهر له الحق".

ثالثاً : الانسجام بين مؤهلات أطراف الحوار والموضوع نفسه.

فلا معنى للحوار حول موضوع لا تعلمه الأطراف أو لا يعلمه أحدهم أولا يتخصص فيه إن كان مما يحتاج للتخصص.

يقول ﷻ : {ها أنتم هؤلاء حاجَجْتم فيما لكم به علم فلمَ تُحاجّون فيما ليس لكم به علم واللّه يعلم وأنتم لا تعلمون} (سورة آل عمران، الآية: ٦٦).

ويقول سبحانه: {إن الذينَ يجادلون في آياتِ اللهِ بغير سلطان أتاهم إن فْي صدورهم إلاّ كِبرٌ ما هم ببالغيهِ فاستعذْ باللهِ إنه هو السميعُ البصير} (سورة غافر، الآية:٥٦).

وهنا يقول أحد العلماء:... الثابت أن يناظر مع من هو مستقل بالعلم، ليستفيد منه إن كان يطلب الحق.

ومن هنا فنحن نعتقد أن طرح الاستدلالات العلمية الدقيقة في المجامع العامة، مع اختلاف مستويات الحاضرين أمرٌ يجانب شروط الحوار.

رابعاً: الانطلاق من المبادئ المتفق عليها:

إن الحوار لن يُنتج مطلقاً، إذا لم تكن هناك مبادئ متفق عليها مسبقاً، وفرضيات مسلمة يرجع إليها المتحاوران. ومن هنا رد الجميع عنصر المصادرة على المطلوب، واعتبروه أسلوباً مختلاً ... ولا سبيل هنا إلا التنبيه على بعض

القضايا الوجدانية، ومن هنا نجد القرآن الكريم يرد على أولئك المنكرين للبَدَهِيَّات بتنبيههم لخطأ ما يعتقدون، وإيقافهم أمام تساؤلات فطرية، إذ يقول ﷻ لأولئك المقلدين لآبائهم (دونما منطق):

{وإذا قيلَ لهم اتبعوا ما أنزلَ اللّه قالوا بل نتبعُ ما ألفينا عليه آباءنا أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون} (سورة البقرة، الآية: ١٧٠). ويقول ﷻ: {وكذلك ما أرسلنا من قبلك في قرية من نذير إلا قال مُترفوها إنا وجدنا آباءنا على أمّةٍ وإنّا على آثارهم مقتدون * قال أو لوجئتكم بأهدى مما وجدتم عليه آباءكم قالوا إنا بما أُرسِلْتُم به كافرون} (سورة الزخرف، الآيتان: ٢٤-٢٣).

فإن هؤلاء قوم لا يؤمنون بشيء مشترك مع المحاور المسلم، وما عليه إلا أن ينبههم على بعض المشتركات الفكرية من قبيل:

إن المجانين لا يتُبعون، فإذا افترضنا أن آباءهم مجانين فهم لا يتبعون؛ إذن عليكم التحقيق، أو أن الأفضل والأهدى هو المتبع فيجب التأكد من الأهدى.

خامساً : المنطقية بحيث يسير البحث بشكل منطقي: وتؤدي المقدمات إلى النتائج بشكل طبيعي، وذلك دونما تحايل أو مماطلة أو جدال عقيم، والنصوص التي تنهى عن الجدال والمراء كثيرة.

منها قوله ﷻ: {ما ضربوهُ لكَ إلا جدلاً بل هم قومٌ خَصِمونَ} (سورة الزخرف، من الآية: ٥٨). وقوله ﷻ: {وكان الإنسانُ أكثر شيء جدلاً} (سورة الكهف، من الآية: ٥٤). وقد رأينا العلماء يردون التحايل على الطرف الآخر، ويذكرون لذلك أمثلة من قبيل:

أ) إيهام العبارة حتى لا يفهمها الطرف لآخر.

ب) الاحتيال عليه حتى يخرجه عن محل تساؤله.

ج) توجيه كلام السائل إلى وجوه محتملة.

بل تحدثوا عن الصفات التي قد يُبتلى بها المتحاوران نتيجة القدرة على امتلاك الموقف، من قبيل الحقد والحسد وتزكية النفس، والاستكبار عن الحق، والرياء، وكل ذلك لكي تعود إلى المحاور شخصيته الطبيعية التي تحقق منطقيته في الحوار.

سادساً : الابتعاد عن جو التهويل أو ما يسمى بتأثير العقل الجمعي: ففي مثل هذا الجو يفقد الحوار جوه المطلوب، ولا معنى فيه للاستدلال المنطقي الهادئ الحكيم.

ومن خير الأمثلة على ذلك ما ذكره القرآن الكريم من جو انفعالي واجه المشركون به النبيﷺ واتهموه بالجنون، ولذلك طلب من الرسول ﷺ أن يدعوهم إلى نبذ هذا التهويل، والعودة إلى الهدوء المطلوب، ثم التفكير بما يتهمونه به، يقول سبحانه وتعالى:

"قل إنما أعظكم بواحدةٍ أنْ تقوموا للّهِ مَثْنى وفُرادى ثم تتفكّروا ما بصاحبكم من جِنَّةٍ إن ° هو إلا نذيرٌ لكم بين يدي عذابٍ شديد} (سورة سبأ، الآية: ٤٦).

سابعاً : أن يكون الحوار مما يترك أثراً عملياً أو فكرياً: فلا معنى للحوار حول افتراضات تجانب الواقع، يقول الإمام الغزالي:"...الرابح أن يناظر في واقعة مهمة أو في مسألة قريبة من الوقوع، وأن يهتم بمثل ذلك".

ثامناً: أن تلحظ في الحوار كل الجوانب المرتبطة بالموضوع، فقد تترك الجوانب غير الملحوظة أثرها على النتيجة، أما إذا لم يتسع صدر الباحث، فيجب الاتفاق على قدر متيقن فيها. (١٣)

لقد نجحت الحوارات التي جرت وأشاعت بما ينشر عنها من أخبار أملاً في تصفية الأجواء في أوساط "العامة"، وحققت وهذا أمر بالغ الأهمية- تعارفاً بين شخوص فاعلة في المنطقتين أوصل إلى الفهم الموضوعي لديهم، وبلورت فكرة أن

---

١٣)- محمد علي التسخيري "الاختلاف وأسلوب الحوار، مرجع سابق.. موقع هام بالإنترنت www.alwehda.com

تعاون الحضارات عامة والحضارتين الغربية والعربية الإسلامية بخاصة هو عبرة تاريخ طويل وضرورة مستقبل.

مرتكزات الحوار:

ويقوم الحوار على عدد من الأمور من أهمها: (١٤)

١- الاعتراف ابتداء بأن الخلاف سنة كونية وإرادة إلهية ليهلك من هلك عن بينه ويحيى من حي عن بينه والخلاف راجع لتضارب المصالح وتباين القدرات والمواهب.

٢- أن التعايش مطلب حتمي وضرورة شرعية، ومرحلة ينبغي أن تكون مخرجاً من الحاضر ومعبراً لحياة متكاملة.

٣- أن يكون مرد الخلاف إلى الله ﷻ وسنة نبيه ﷺ.

٤- أن يكون الحق والصدق رائد المتحاورين، وأن تكون مصالح الأمة فوق مصالح الأفراد والجماعات.

٥- أن يجري الحوار بعيداً عن البغي والعدوان والحسد وحب الانتصار والسيطرة والشهرة؛ فالبغي مصدر الشهوات.

٦- ينبغي أن تقوم بالحوار تلك القيادات التي تقود قطاعات الدولة والمجتمع على اختلاف أهدافها ومستوياتها ومنها: القيادات الدينية، القيادات الاقتصادية، القيادات السياسية، القيادات الأمنية، القيادات الاجتماعية، القيادات العلمية، والإعلامية والثقافية كما ينبغي أن يقوم الحوار داخل كل قضية من هذه القضايا من جهة وعلى مستوى تداخل هذه القضايا بعضها مع بعض من جهة أخرى وأن

---

(١٤)- أحمد صدقي الدجاني، "الحوار مع الآخر في الإسلام"، مرجع سابق.

يقوم بالحوار من كل تخصص عدوله الناصحون للأمة البعيدون عن المصـــالح الذاتية والنزهات الفردية والعنصرية والطائفية.

٧- أن تحدد نقاط الخلاف وتوضح الإيجابيات منها والسلبيات، وذلـــك بغـرض توجيه الطاقات على اختلاف مظانها ومظاهرها وعلى تعدد أبعادها وغاياتها إلى خدمة قضايا الأمة الإسلامية وليس إلى الاحتراز من الجميع كما هو الحال.

٨- أن تكون تلك الطاقات قوة للبنات هذا الكيان وليست إلغاء له وتنسيقاً وتكـــاملاً لعناصره ومحتوياته وعوامله ودوافعه وليست تفتيتـــاً لـــه وتفجـيراً لوحداتـــه ووحدته(١٥).

الحوار الإيجابي ودوره في الحد من العنف:

وإذا كان الإسلام يطلب الحق والعدل ويدعو إليه فإن الوسيلة لإقرارهما تبتـــدئ بالحوار الذي أقامه الإسلام على ثلاث مستويات: ([١٦])

١- المستوى **الأول** : الحوار مع النفس ومحاسبتها وحملها على الجادة وطلب الحق ويكون هذا في شكل حوار داخلي مستمر بين النفس الأمارة بالسوء والنفـــس اللوامة حتى يصل الإنسان إلى الاطمئنان .

٢- المستوى **الثاني** : الحوار بين أفراد المجتمع الإسلامي وفق اجتهاداتهم المختلفة عملا بمبدأ "التعاون في الاتفاق والاعتذار في الاختلاف " حفاظا على وحـــدة الصف الإسلامي.

٣- المستوى **الثالث** : الحوار بين المسلمين وغير المسلمين الذين يشتركون معـــاً فـــي إعمار الكون، وهو حوار يجرى وفق مبدأ المدافعة الذي يمنـــع الفســـاد وينمـــى عوامل الخير.

---

[١٥])- أحمد صدقي الدجاني، "الحوار مع الآخر في الإسلام"، مرجع سابق.

[١٦])- عبد الله حمدنا الله (جريدة المسلمون - عدد ٣٣٧-٨ المحرم ١٤١٢):

والبعض يرى تقسيم آخر لأبعاد الحوار: ومن أمثلة ذلك:([17])

أ) الحوار بين المسلمين المختلفين في الشؤون الشخصية.

ب) الحوار بين المختلفين في القضايا الاجتماعية.

ج) الحوار بين الفقهاء.

د) الحوار العقائدي.

هـ) الحوار بين الأديان.

و) الحوار بين الحضارات.

وإن عالمية الإسلام تفرض على أمته – كي تحقق القيام بفريضة الدعوة إليه – تحقيق مستويات ثلاثة في الدعوة إلى هذا الدين: .([18])

١- تبليغ الدعوة الإسلامية إلى الآخرين.

٢- وإقامة الحجة، بصدق الإسلام، على هؤلاء الآخرين.

٣- وإزالة الشبهة، عن الإسلام، لدى هؤلاء الآخرين.

وبدون المعرفة بالآخر، والوعي بما لديه من عقائد و "أيديولوجيات" ومواريث فكرية وثقافية، يستحيل إنجاز هذه الأركان في فريضة الدعوة إلى الإسلام.

غايات الحوار للحوار غايتان إحداهما قريبة والأخرى بعيدة، أما غاية الحوار القريبة والتي تطلب لذاتها دون اعتبار آخر فهي محاولة فهم الآخرين، وأما الغاية البعيدة فهي إقناع الآخرين بوجهة نظر معينة.

الحوار السلبي:

نستعرض بعض ألوان الحوار السائدة في حياتنا والمؤثرات في سلوكنا وفي مسيرتنا الحضارية أفرادا وجماعات ولنبدأ بألوان الحوار السلبي ([19]):

---

[17]- محمد علي التسخيري "الاختلاف وأسلوب الحوار الحكيم" أبحاث ندوة أدب الاختلاف في الإسلام التي عقدها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع جامعة الزيتونة تونس ١٠ – ٨ ديسمبر ١٩٩٨م

[18]- محمد عمارة "الاستنارة بين الذات والآخر. مرجع سابق.

١- **الحوار العدمي التعجيزي** : وفية لا يرى أحد طرفي الحوار أو كليهما إلا السلبيات والأخطاء والعقبات، وهكذا ينتهي الحوار إلى أنه لا فائدة، ويترك هذا النوع من الحوار قدراً كبيرا من الإحباط لدى أحد الطرفين أو كليهما؛ حيث يسد الطريق أمام كل محاولة للنهوض.

٢- **حوار المناورة** (الكر والفر) : ينشغل الطرفان (أو أحدهما) بالتفوق اللفظي في المناقشة بصرف النظر عن الثمرة الحقيقية والنهائية لتلك المناقشة وهو نوع من إثبات الذات بشكل سطحي .

٣- **الحوار المزدوج:** وهنا يعطى ظاهر الكلام معنى غير ما يعطيه باطنة لكثرة ما يحتويه من التورية والألفاظ المبهمة وهو يهدف إلى إربــاك الطـرف الآخـر، ودلالاته أنه نوع من العدوان الخبيث.

٤- **الحوار السلطوي** (اسمع واستجب) : نجد هذا النوع من الحوار سائدا على كثير من المستويات، فهناك الأب المتسلط والأم المتسلطة والمدرس المتسلط والمسئول المتسلط ..الخ وهو نوع شديد من العدوان، حيث يلغي أحـد الأطـراف كيان الطرف الآخر ويعتبره أدنى من أن يحاور، بل عليه فقط السماع للأوامر الفوقية والاستجابة دون مناقشة أو تضجر وهذا النوع من الحوار فضلا عن أنه إلغـاء لكيان (وحرية) طرف لحساب الطرف آخر، فهو يلغي ويحبط القدرات الإبداعية للطرف المقهور؛ فيؤثر سلبيا على الطرفين، وعلى الأمة بأكملها.

٥- **الحوار السطحي** (لا تقترب من الأعماق فتغرق) : حين يصبح التحاور حول الأمور الجوهرية محظورا أو محاطا بالمخاطر، يلجأ أحد الطرفين أو كليهما إلى تسطيح الحوار؛ طلباً للسلامة أو كنوع من الهروب من الرؤية الأعمق بما تحمله من دواعي القلق النفسي أو الاجتماعي .

---

[١٩]- محمد المهدي، "الحوار السلبي"، كلية الطب، قسم الطب النفسي جامعة المنصورة، ٢٠٠٣/٤/٤ .

٦- **حوار الطريق المسدود** (لا داعي للحوار فلن نتفق) : يعلن الطرفان (أو أحدهما) منذ البداية تمسكهما (أو تمسكه) بثوابت متضادة تغلق الطريق منذ البداية أمام الحوار وهو نوع من التعصب الفكري وانحسار مجال الرؤية .

٧- **الحوار الإلغائي أو التسفيهي** (كل ما عداي خطأ) يصر أحد طرفي الحوار على ألا يرى شيئا غير رأيه ،وهو لا يكتفي بهذا بل يتنكر لأي رؤية أخرى ويسفهها ويلغيها وهذا النوع يجمع كل سيئات الحوار السلطوي وحوار الطريق المسدود.

٨- **حوار البرج العاجي** : ويقع فيه بعض المثقفين حين تدور مناقشتهم حول قضايا فلسفية أو شبه فلسفية مقطوعة الصلة بواقع الحياة اليومي وواقع مجتمعاتهم، وغالبا ما يكون ذلك الحوار نوع من الحذلقة وإبراز التميز على العامة دون محاولة إيجابية لإصلاح الواقع.

٩. **الحوار المرافق** (معك على طول الخط) : وفية يلغي أحد الأطراف حقه في التحاور لحساب الطرف الآخر، إما استخفافا (خذه على قدر عقله) أو خوفا أو تبعية حقيقية؛ طلبا لإلقاء المسئولية كاملة على الآخر.

١٠. **الحوار المعاكس** (عكسك دائما) : حين يتجه أحد طرفي الحوار يمينا ويحاول الطرف الآخر الاتجاه يسارا، والعكس بالعكس، وهو رغبة في إثبات الذات بالتميز والاختلاف، ولو كان ذلك على حساب جوهر الحقيقة. "وفق مثل عامي يقول: "خالف تُعْرف".

١١. **حوار العدوان السلبي** (صمت العناد والتجاهل) : يلجأ أحد الأطراف إلى الصمت السلبي عنادا وتجاهلا ورغبة في مكايدة الطرف الآخر بشكل سلبي دون التعرض لخطر المواجهة.

إن الحوارات السلبية الهدامة تعوق الحركة الصحيحة الإيجابيـــة التصاعديـــة للفرد والمجتمع والأمة، وللأسف فكثير منها سائد في مجتمعاتنا العربية الإســـلامية لأسباب لا مجال هنا لطرحها. (٢٠)

إذن فما هي يا ترى مواصفات الحوار الإيجابي الذي نسعى لترسيخه بيننـــا ؟ إن الإجابة بسيطة ولكن تنفيذها يحتاج إلى وقت وصبر ولكن لا مناص من المحاولة والصبر والمثابرة، فعلى أساس الحوار ينبني السلوك وتتشكل العلاقـــات وينـــهض الفرد والمجتمع والأمة، ويتعايش الجميع في سلام وأمن ووئام.

والحوار الإيجابي الصحي هو الحوار الموضوعـــي الـــذي يـــرى الحســـنات والسلبيات في ذات الوقت، ويرى العقبات ويرى أيضا إمكانيات التغلب عليها، وهـــو حوار متفائل (في غير مبالغة طفلية ساذجة) وهو حوار صادق عميـــق وواضـــح الكلمات ومدلولاتها وهو الحوار المتكافئ الذي يعطى لكلا الطرفين فريضة التعبـــير والإبداع الحقيقي، ويحترم الرأي الآخر، ويعرف حتمية الخلاف في الـــرأي بيـــن البشر وآداب الخلاف وتقبله، وهو حوار واقعي يتصل إيجابيـــا بالحيـــاة اليوميـــة الواقعية، واتصاله هذا ليس اتصال قبول ورضوخ للأمر الواقع بل اتصـــال تفـــهم وتغيير وإصلاح، وهو حوار موافقة حين تكون الموافقة هي الصواب ومخالفة حين تكون المخالفة هي الصواب؛ فالهدف النهائي له هو إثبات الحقيقة، حيـــث هـــي، لا حيث نراها بأهوائنا، وهو فوق كل هذا حوار تسوده المحبة والمسئولية والرعايـــة وإنكار الذات.

إن ممارسة الانفتاح والحوار مع الآخرين ليس هدفا في ذاته، إنما الهدف مـــن ورائه هو تحقيق التواصل والتقارب، كمـــا أن الحـــوار الـــذي لا يلـــتزم بشـــروط موضوعية لا يحقق النتيجة المرجوة منه، بل على العكس قد يـــؤدي إلـــى التنـــافر والتباعد، وإذا أردنا أن نعدد الشروط الضرورية للحوار الناجح؛ فإنه يمكننا ذكر مـــا يلي:

---

(٢٠)- محمد المهدي، مرجع سابق .

١. الإيمان بوجود الآخر: إذا أردت أن تحاور طرفا معينا، فإن ذلك يقتضي بأن تؤمن بأن له وجودا وكيانا، إذ إنه من الاستهانة أن تتعامل مع فرد أو جهة على أساس أنها تمثل ثقلا معينا، وأنت تشعر في قرارة نفسك بعكس ذلك، ومهما حاولت إخفاء ذلك الشعور السلبي، فسوف يبرز بشكل إرادي أو غير إرادي، وعند ذلك سيؤدي إلى ردة فعل سلبية من الطرف الأخر، وربما يؤدي إلى القطيعة، فضلا عن أن التعامل مع الناس بهذا الأسلوب يتنافى مع مبادئ الأخلاق الإسلامية، وفي هذه الحالة يصبح عدم التعامل مع الجهة التي لا نؤمن بجدوى التعامل معها خيرا من أن نبدي لها اهتماما لا نشعر به حقا تجاهها، وقد تكون فعلا الجهة التي ترغب في التواصل معها لا تمثل في موازينك ومقاييسك قيمة وأهمية، ولكن لك معها مصلحة محددة أو غرض معين يجعلك تتعامل معها، وفي هذه الحالة أصبحت تلك المصلحة، أو ذلك الغرض مبررا للإيمان بوجودها على الأقل بمقدار ما ترجوه منها، على أنه ينبغي التنبيه على الاعتراف بكيان الآخر ليس معناه التسليم بمبادئه ومواقفه.

٢. التعرف على الآخر: إن من مقتضيات الحوار والتواصل أن تتعرف على من تريد محاورته، لأن سعيك للتعارف يحقق مجموعة من المصالح تدعم قضية الحوار وتحقق ثمرته، فالتعارف من جانبك يشعر الطرف الآخر باهتمامك به، وبالتالي بتواضعك وعدم تعاليك على من تحاوره، وقد أشار القرآن الكريم لهذا المعنى، في قوله ﷻ :{يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ} (١٣) الحجرات، والتعارف هنا في الآية هو سعي مشترك بين طرفين، كل يسعى من جانبه للتعرف على الآخر.

٣. التعارف يساعدك على اكتشاف الآخر، وبالتالي اختيار أفضل الأساليب والطرق للتواصل معه، وتجنب كل ما من شأنه أن يثيره أو يجعله يقع في ردود أفعال

سلبية، وقد يقع الإنسان في إساءة غيره من غير قصد منه، بسبب مصادمته بعبارة أو طريقة غير مناسبة لم يحسب لها حساباً، ولم يراع فيها خصوصيات من يخاطبه، وفي ضوء هذا نفهم التوجيه النبوي القائل : (خاطبوا الناس على قدر عقولهم، أتريدون أن يُكذَّب الله ورسوله).

٤. **أن يكون الكلام هادفاً إلى الخير:** [٢١] "لا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً" (النساء:١١٤). وفي حديث أبي هريرة عنه عليه أفضل الصلاة والسلام: [من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت].

فإذا تكلم المرء فليقل خيراً وليعوِّد لسانه الجميل من القول، فإن التعبير الحسن عما يجول في نفسه أدبٌ عالٍ، أخذ الله به أهل الديانات جميعاً، وقد صرح القرآن أن القول الحسن من حقيقة الميثاق المأخوذ على بني إسرائيل على عهد موسى. [٢٢]

(وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَءَاتُوا الزَّكَاةَ)(٨٣) البقرة، والكلام الطيب العف يجمل مع الأصدقاء والأعداء جميعاً، وله ثماره الحلوة، فأمَّا مع الأصدقاء فهو يحفظ مودتهم، ويستديم صداقتهم، ويمنع كيد الشيطان أن يوهي حبالهم ويفسد ذات بينهم، ومع الأعداء يقارعهم الحجة القوية: (وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنْزَغُ بَيْنَهُمْ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلإِنْسَانِ عَدُوّاً مُبِيناً) (٥٣) الإسراء.

---

[٢١]- مازن الفريح، أدب الحوار في الإسلام، موقع ناصح للسعادة الأسرية، ٢٠٠٣/٤/١٩.

[٢٢]- محمد الغزالي، أدب الحديث في الإسلام، من كتاب خلق المسلم.

٥. **البعد عن عبارات المدح للنفس** أو للغير إلا لمصلحة وبالضوابط الشرعية:
"فَلا تُزَكُّوا أَنْفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى" (النجم، الآية٣٢)

حرية الاختيار وحق الاختلاف(٢٣)

إن للحوار أهدافًا مختلفة؛ فهو إما أن يكون وسيلة لتنفيس أزمة ولمنع انفجارها، وإما أن يكون سعيًا لاستباق وقوع الأزمة ولمنع تكوُّن أسبابها، وإما أن يكون محاولة لحلِّ أزمة قائمة ولاحتواء مضاعفاتها، في هذه الحالات الثلاث تكون **مهمة الحوار هي العمل على:**

١- إبراز الجوامع المشتركة في العقيدة والأخلاق والثقافة.
٢- تعميق المصالح المشتركة في الإنماء والاقتصاد والمصالح.
٣- توسيع مجالات التداخل في النشاطات الاجتماعية الأهلية (كالأندية الرياضية والجمعيات الكشفية والمؤسَّسات التعليمية والاستشفائية).
٤- التأكيد على صدقية قيم الاعتدال وتوسيع قاعدتها التربوية.
٥- إغناء الثقافة الحوارية التي تقوم على عدم رفض الآخر، والانفتاح على وجهة نظره واحترامها، وعدم التمدرس وراء اجتهادات فكرية صدئة من خلال التعامل معها – أي مع هذه الاجتهادات – وكأنها مقدَّسات ثابتة غير قابلة لإعادة النظر.

ينطلق الحوار من قواعد منطقية وعلمية تعتمد على الحجة والبرهان، ويتوسل الجدال بالتي هي أحسن والموعظة الحسنة، فالله خاطب موسى بقوله: "**اذْهَبْ أَنْتَ وَأَخُوكَ بِآيَاتِي وَلَا تَنِيَا فِي ذِكْرِي(٤٢) ، اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى(٤٣). فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى(٤٤) طه**. ويأمر باتباع الحكمة في الدعوة: "**وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ(٣٣). وَلَا**

---

(٢٣)- محمد السماك، "ثقافة الحوار في الإسلام: حرية الاختيار وحق الاختلاف"، جريدة النهار، ١٧ تشرين ثاني، ٢٠٠٢.

تَستَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ"(٣٤) فصلت.

إن في ثقافة الحوار في الإسلام آدابًا وقيمًا ومنهجًا أخلاقيًّا يحترم الإنسان وحريَّته في الاختيار، كما يحترم حقَّه في الاختلاف وفي المجادلة، وفي النتيجة أن "مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ"(٤٦) فصلت"."[٢٤]

أخلاقيات الخلاف [٢٥]

للخلاف آداب وأخلاق يجمل الاتصاف بها والوقوف عليها للأخذ بها، ومن أبرزها:

أولاً: عدم التثريب بين المختلفين؛ فلستَ بأصدق إيماناً بالضرورة، ولا أوسعَ علماً، ولا أرجحَ عقلاً ممن تختلف معه، ولهذا قال يحيى بن سعيد: ما برح المستفتون يسألون، فيجيب هذا بالتحريم، وهذا بالإباحة، فلا يعتقد الْمُبيحُ أن الْمُحَرِّمَ هلك، ولا يعتقد الْمُحَرِّمُ أن المبيحَ هلك.

وكان الإمام أحمد يقول: ما عبر الجسر إلينا أفضل من إسحاق، وإن كنا نختلف معه في أشياء؛ فإنه لم يزل الناس يخالف بعضهم بعضا.

كتب أحدهم رأياً في مسألة من المسائل الفقهية ونشرها؛ فقال له أحد المناقشين: لماذا تبحث هذه المسألة التي لم يبحثها العلماء من قبلك؟

قال له: لقد بحثوها وأوسعوها بحثاً.

قال له: إذاً فلماذا تبحثها وقد بحثوها؟ ألا يكفيك بحثهم عما فعلت؟

إن أفهام الرجال ليست وحياً، والمدارس الفقهية، أو الدعوية ليست هي الإسلام، وإن كانت تنتسب إليه وترجع إليه.

---

[٢٤]- فضل الله محمد حسين،"الحوار: أبعاد وإيحاءات ودلالات" مجلة المنطلق، عدد ١٠٥ربيع الأول ١٤١٤ هـ،ص ١٦

[٢٥]- سلمان بن فهد العودة، أخلاقيات الاختلاف، . ٢٠٠٣/٩/١٣

وفي صحيح مسلم عن سليمان بن بريدة عن أبيه قال: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم إِذَا أَمَّرَ أَمِيرًا عَلَى جَيْشٍ أَوْ سَرِيَّةٍ أَوْصَاهُ في خَاصَّتِهِ بِتَقْوَى اللَّهِ وَمَنْ مَعَهُ مِنَ الْمُسْلِمِينَ خَيْرًا ثُمَّ قَالَ : (وَإِذَا حَاصَرْتَ أَهْلَ حِصْنٍ فَأَرَادُوكَ أَنْ تَجْعَلَ لَهُمْ ذِمَّةَ اللَّهِ وَذِمَّةَ نَبِيِّهِ فَلاَ تَجْعَلْ لَهُمْ ذِمَّةَ اللَّهِ وَلاَ ذِمَّةَ نَبِيِّهِ، وَلَكِنِ اجْعَلْ لَهُمْ ذِمَّتَكَ وَذِمَّةَ أَصْحَابِكَ فَإِنَّكُمْ أَنْ تُخْفِرُوا ذِمَمَكُمْ وَذِمَمَ أَصْحَابِكُمْ أَهْوَنُ مِنْ أَنْ تُخْفِرُوا ذِمَّةَ اللَّهِ وَذِمَّةَ رَسُولِهِ، وَإِذَا حَاصَرْتَ أَهْلَ حِصْنٍ فَأَرَادُوكَ أَنْ تُنْزِلَهُمْ عَلَى حُكْمِ اللَّهِ فَلاَ تُنْزِلْهُمْ عَلَى حُكْمِ اللَّهِ وَلَكِنْ أَنْزِلْهُمْ عَلَى حُكْمِكَ فَإِنَّكَ لاَ تَدْرِى أَتُصِيبُ حُكْمَ اللَّهِ فِيهِمْ أَمْ لاَ).

لاحظ أن النبي صلى الله عليه وسلم يوصي رجلاً من أصحابه اختاره لقيادة الجيش، والنبي صلى الله عليه وسلم حاضر بين أظهُرهم، ويقول له: لا تنزل الناس على ذمة الله وذمة رسوله، ولا على حكم الله وحكم رسوله؛ لأنك لا تدري أتصيب فيهم حكم الله وحكم رسوله أم لا ، ولقد سمعت بأذني غير مرة من يتكلم بمسألة قصارى ما يُقال فيها: إنها اجتهادية؛ فيقول: أنا لا أتكلم من قِبل نفسي أنا لا أقول برأي، وإنما هذا منهج الله، هذا حكم الله، و أقول: سبحان الله؛ فهل الآخرون يأخذون من التوراة، أو الإنجيل؟ كلا؛ بل الجميع يدورون على كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، ولكن يكون المعنى قابلاً لأكثر من اجتهاد، وأكثر من محمل، وأكثر من رأي.

يقول ابن القيم -رحمه الله-: لا يجوز أن يقول لما أداه إليه اجتهاده، ولم يظفر فيه بنص إن الله حرم هذا وأوجب هذا، أو هذا حكم الله.

ويقول ابن تيميه -رحمه الله-:ولكن كَثِيرًا من النَّاسِ يَنْسُبُونَ ما يقولونه إلى الشَّرْعِ وليس من الشَّرْعِ؛ بل يقولون ذلك إما جَهْلاً وَإِما غَلَطًا وَإِما عَمْدًا وَافْتِرَاءً.

إنه لا وصاية على الناس ولا إلزام بمذهب معين، وقد عرض المنصور على إمام دار الهجرة مالك بن أنس أن يعمم كتاب الموطأ على الأمصار، وأن يُلزم الناس بالأخذ به، فنهاه عن ذلك، وقال: يا أمير المؤمنين! لا تفعل، فإن الناس قد سبقت

إليهم أقاويل وسمعوا أحاديث، ورووا روايات، وعملوا بذلك، ودانوا به من أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم ، وإن ردهم عما اعتقدوه شديد؛ فدع الناس وما هم عليه وما اختار أهل كل بلد لأنفسهم. ([26])

وهذا من فقه هذا الإمام وتقواه؛ فإن كثيراً من المختلفين لو استطاع أحدهم أن يستميل إليه السلطان ليتقوى به على خصومه؛ لفعل. وقد وقع هذا كثيراً في التاريخ والواقع؛ فإن كثيراً من المختلفين من المذاهب الفقهية أو الاعتقادية، ربما استنصروا بالسلطان على خصومهم وأعدائهم؛ فأبعدوهم وآذوهم.

<u>ثانياً:</u> الإنصاف كما قال عمار رضي الله عنه في صحيح البخاري: (ثَلاَثٌ مَنْ جَمَعَهُنَّ فَقَدْ جَمَعَ الإِيمَانَ : الإِنْصَافُ مِنْ نَفْسِكَ ، وَبَذْلُ السَّلاَمِ لِلْعَالَمِ ، وَالإِنْفَاقُ مِنَ الإِقْتَارِ). والإنصاف خلق عزيز يقتضي أن تنزل الآخرين منزلة نفسك في الموقف، والإنصاف ضرورة، وله قواعد منها:

١. أن ما ثبت بيقين لا يزول إلا بيقين؛ فمن ثبت له أصل الإسلام لا يخرج من الإسلام ويحكم بكفره إلا بيقين، ومن ثبتت له السنة لا يخرج منها إلا بيقين، وهكذا من ثبت له شيء؛ فإنه لا يُنزع منه إلا بيقين.

٢. الخطأ في الحكم بالإيمان أهون من الخطأ في الحكم بالكفر؛ أي لو أنك حكمت لشخص بالإسلام بناءً على ظاهر الحال، حتى لو كان من المنافقين مثلاً أو ليس كذلك؛ فإن هذا أهون من أن تتسرع وتحكم على شخص بالكفر، ويكون ليس كذلك؛ فتقع في الوعيد (وَمَنْ دَعَا رَجُلاً بِالْكُفْرِ أَوْ قَالَ : عَدُوَّ اللَّهِ، وَلَيْسَ كَذَلِكَ إِلاَّ حَارَ عَلَيْهِ)، أي رجع عليه .

٣. في مسائل الاجتهاد لا تأثيم ولا هجران، وهذا ذكره ابن تيمية -رحمه الله- وهذا مذهب أهل السنة: أنهم لا يرون تأثيماً لكل من اجتهد في المسائل كلها من غير

---

[26]- المرجع السابق.

تفريق بين الأصول والفروع، فمن استفرغ وسعه في معرفة مراد الله عز وجل، وكان أهلاً لذلك، فإنه لا يأثم بهذا الاجتهاد بل هو بين أجر وأجرين، فلا تأثيم في مسائل الاجتهاد، ولا ينبغي أن يكون ثمة تهاجر بين المؤمنين.

٤. التحفظ عن تكفير فرد بعينه أو لعنه، حتى لو كان من طائفة، أو كان من أصحاب قولٍ، يصح أن يوصف أنه كفر، وها هو الإمام أحمد -رحمه الله- كان يُكفِّر الجهمية، ويكفر من يقول القرآن مخلوق، ومع ذلك لم يكفر أحداً منهم بعينه، لا المأمون ولا سواه، بل كان يدعو له، ويستغفر له، ويجعله في حلٍ مما صنع فيه .

٥. الأخذ بالظاهر، والله يتولى السرائر، والنبي صلى الله عليه وسلم يقول: (إِنِّي لَمْ أُومَرْ أَنْ أَنْقُبَ قُلُوبَ النَّاسِ ، وَلاَ أَشُقَّ بُطُونَهُمْ) .

٦. تسلط الجهال على تكفير علماء المسلمين من أعظم المنكرات، ولقد اتفق أهل السنة على أن علماء المسلمين لا يجوز تكفيرهم بمجرد الخطأ، بل عامة المسلمين لا يجوز تكفيرهم بمجرد الخطأ، يقول ابن رجب: أكثر الأئمة غلطوا في مسائل يسيره، مما لا يقدح في إمامتهم وعلمهم فكان ماذا؟ لقد انغمر ذلك في بحر علمهم، وحُسن مقصدهم، ونصرهم للدين، والانتصاب للتنقيب عن زلاتهم ليس محموداً ولا مشكوراً، لاسيما في فضول المسائل التي لا يضر فيها الخطأ، ولا ينفع فيها كشفه وبيانه.

والعجيب أن كثيراً من الناس قد يتحفظون ويتورعون عن أكل الحرام مثلاً، أو عن شرب الخمر، أو عن مشاهدة الصور العارية والمحرمة، ولكن يصعب عليه كف لسانه؛ فتجده يَفْرِي في أعراض الأحياء والأموات ولا يبالي بما يقول، ولهذا قرر العلماء أن كلام الأقران بعضهم في بعض لا يُعبأ به، لاسيما إذا لاح أنه لعداوة أو لمذهب أو لحسد، وما ينجو منه إلا من عصم الله.

قال الذهبي: ما علمت أن عصراً من الأعصار سلم أهله من ذلك سوى الأنبيـاء والصديقين، ولو شئتُ لسردت من ذلك كراريس.

سأل أحمد بن حنبل -رحمه الله- بعض الطلبة من أين أقبلتم؟ قالوا: جئنا من عند أبي كُريب، وكان أبو كُريب ينالُ من الإمام أحمد، وينتقده في مسـائل؛ فقـال نِعم الرجل الصالح! خذوا عنه وتلقوا عنه العلم، قالوا: إنه ينال منك ويتكلم فيك! قـال أيُّ شيء حيلتي فيه؟ إنه رجلٌ قد ابتُلي بي، وحدث الأعمش عن زرِّ بن حُبيـش وأبـي وائل، وكان زر بن حُبيش علوياً؛ يميل إلى علي بن أبي طالب، وكان أبـو وائـل عثمانياً، وكانوا أشد شيء تحاباً وتواداً في الله عز وجل، وما تكلم أحدهما في الآخـر قط حتى ماتا، ولم يُحدث أبو وائل بحضرة زر؛ لأنه كان أكبر منه سناً، ولهذا قـال الذهبي -رحمه الله-: وهو يترجم لأبي محمد بن حـزم صـاحب المُحلـى وشـيخ الظاهرية، قال: ولي ميل لأبي محمد بن حزم؛ لمحبته للحديث الصحيح ومعرفته به، وإن كنت لا أوافقه في كثير مما يقول في الرجال والعلل، وفي المسائل البشعة فـي الفروع والأصول، وأقطع- لاحظ قوله: وأقطع- بخطئه في غير ما مسألة، ولكني لا أكفره ولا أضلله، وأرجو له العفو والمسامحة وللمسلمين، وأخضع لفرط ذكائه وسعة علومه، إن من الإنصاف أن تقبل ما لدى خصمك من الحق والصواب، حتى لو كان فاسقاً، بل حتى لو كان مبتدعاً، بل حتى لو كان كافراً، ولذلك استنكر ابن تيمية علـى بعض المنتسبين للسنة فرارهم من التصديق، أو الموافقة على حـق يقولـه بعـض الفلاسفة، أو المتكلمين؛ بسبب النفرة والوحشة، أو إعراضهم عن بعض فضـائل آل البيت، وقال -رحمه الله-: لا يجوز لنا إذا قال يهودي أو نصرانـي، فضـلاً عـن الرافضي قولاً فيه حق أن نتركه أو نرده كله، بل لا نرد إلا ما فيه من البـاطل دون ما فيه من الحق.

ويقول الشيخ عبد الرحمن السعدي -رحمه الله- في تفسيره: إذا تكلم العالم على مقالات أهل البدع؛ فالواجب عليه أن يعطي كل ذي حق حقه، وأن يبين ما فيها من الحق والباطل، ويعتبر قربها من الحق وبعدها عنه.

وهكذا تلوح لك في هذه النصوص، أمارات الإنصاف والعدل، حتى مع الخصوم المباعدين، فضلاً عن الإخوة المتحابين.

<u>ثالثاً</u> : استعمال الصبر والرفق والمداراة: واحتمال الأذى ومقابلة السيئة بالحسنة، كما أمر الله -تبارك وتعالى- في ذلك في غير ما موضع من كتابه "وَلا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ"[فصلت:٣٤]، وبهذا استمال النبي صلى الله عليه وسلم قلوب أعدائه، وعالج قسوتها وشماسها ونفارها، حتى لانت واستقادت وقبلت الحق؛ فالكلمة الطيبة والابتسامة الصادقة الصافية، والإحسان إلى الآخرين بالقول والفعل من أسباب زوال العداوة وتقارب القلوب "وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ"[فصلت:٣٥] .

كُنَّا مِنَ الدِّينِ قَبْلَ اليَومِ فِي سِعَةٍ ... حَتَّى بُلِينَا بِأَصْحَابِ الْمَقَايِيسِ

قَومٌ إِذَا اجْتَمَعُوا صاحوا كأنهم ... ثَعَالِبٌ ضَبَحَتْ بَيْنَ النَّوَاوِيسِ

فسمع أبو حنيفة بذلك؛ فأرسل له هدية، وكانت هذه الهدية رشوة، لكنها رشوة بطريقة

شرعية صحيحة فلما قبض الهدية قال:

إِذَا مَا النَّاسُ يَوْماً قَايَسُونَا ... بِآبِدَةٍ مِنَ الفُتْيَا طَرِيفَهْ

أَتَيْنَاهُمْ بِمِقْيَاسٍ صَحِيحٍ ... مُصِيبٍ مِنْ قِيَاسِ أَبِي حَنِيفَهْ

إِذَا سَمِعَ الفَقِيهُ بِهَا وَعَاهَا ... وَأَوْدَعَهَا بِحِبْرٍ فِي صَحِيفَهْ

ومن ذلك: ألا تكثر العتاب والمحاسبة، وفي صحيح البخاري (باب من لم يواجه الناس بالعتاب) وذكر فيه حديث عائشة قَالَت صنع النبي صلى الله عليه وسلم شَيْئًا فَرَخَّصَ فِيهِ، فَتَنَزَّهَ عَنْهُ قَوْمٌ، فَبَلَغَ ذَلِكَ النبي صلى الله عليه وسلم، فَخَطَبَ، فَحَمِدَ اللَّهَ ثُمَّ قَالَ: (مَا بَالُ أَقْوَامٍ يَتَنَزَّهُونَ عَنِ الشيء أَصْنَعُهُ ، فَوَاللَّهِ إِنِّى لأَعْلَمُهُمْ بِاللَّهِ وَأَشَدُّهُمْ لَهُ خَشْيَةً)، ومن ذلك عدم الانتقام والتشفي، والانتصار للنفس.

رابعاً: عدم التعصب للمذهب: أو الطريقة أو الشيخ أو الجماعة أو الطائفة أو الحزب؛ ولهذا قيل: " حُبكَ الشيء يعْمِي ويُصِمُّ "، إن المتعصب أعمى، لا يعرف أعلى الوادي من أسفله، ولا يستطيع أن يميز الحق من الباطل، وقد يتحول المتعصب بنفس الحرارة ونفس القوة من محب إلى مبغض؛ ولهذا قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه كما في سنن الترمذي، ويروى مرفوعاً، والموقوف أصح: [أحبِب حَبِيبَكَ هَوْنًا ما عَسَى أَنْ يَكُونَ بغيضك يوماً ما، وأَبْغضْ بغيضك هَونا ما عَسَى أَنْ يَكُونَ حَبِيبَكَ يوماً مَا].

وقد يكون الغلو أحياناً، أو المبالغة، أو التعصب لأقوام، هم أشد ما يكونون بعداً عن ذلك وكراهية له، ولكنهم قد يُبتلون بمن يتعصب لهم أو يغلو فيهم، فهذا الإمام محمد بن يحيى النيسابوري أخذه الحزن على الإمام أحمد لما مات في بغداد؛ فقال حقٌ على أهل كل بيت في بغداد أن يقيموا مناحة على موت الإمام أحمد؛ فقال الذهبي –رحمه الله–: إن النيسابوري تكلم بمقتضى الحزن، لا بمقتضى الشرع، وإلا فإن النياحة منهيٌّ عنها في الشريعة.

وقال بعضهم: في خُراسان يظنون أن الإمام أحمد من الملائكة، ليس من البشر.

وقال آخر: نظرة عندنا من أحمد تعدل عبادة سنة.

قال الذهبي: هذا غلو لا ينبغي.

وقال محمد بن مصعب لسوط ضربه أحمد أكرم من أيام بشر الحافي كلها؛ فقال الذهبي بشر عظيم القدر كأحمد، ولا ندري وزن الأعمال، إنما هو عند الله تعالى، والله أعلم بذلك.

لقد كان الإمام أحمد -رحمه الله- رجلاً متواضعاً، بعيداً عن التكلف، ولكنَّ هذه الأشياء قد تخرج من أقوام في حالة انفعال في حزن أو غيره، وبكل حال فهي أقوال مرذولة ينبغي اطراحها والرد عليها وإنكارها، كما فعل الذهبي وغيره.

والتعصب يورث أحياناً نقيض ذلك، يورث ازدراء الآخرين ممن لا يدخلون معه في عصبيته، كما يروى عن بعض فقهاء الكوفة مثلاً أنه حج ونزل بالحجاز ولقي علماءها: عطاء وطاووس وسعيد بن جبير وغيرهم، فلما رجع إلى الكوفة قال: يا أهل الكوفة! أبشروا فوالله لأنتم أهل فقه الزمان كله، لفقهاء الحجاز كلهم عطاء وطاووس وسعيد مثل صبيانكم بل مثل صبيان صبيانكم

ولا أدري ما المراد بصبيان صبيانكم، يعني صبيانكم أفقه منهم.

وقال أحدهم عن ابن الجوزي وهو يعدد مثالبه وأخطاءه فيما يزعم قال: ما رأيت أحداً يوثق بعلمه ودينه وعقله راضياً عنه.

فعلق الذهبي بقوله: إذا رضي الله عنه فلا اعتبار بهؤلاء.

إنك كثيراً ما تسمع التقليل من شأن فلان؛ لأنه ليس على مذهبنا, ليس على طريقتنا, ليس من جماعتنا، فلان لا علم عنده, فلان ليس بشيء.

قال أبو نُعيم عن رجل بلغه أنه يدرس الحديث قال: ماله وللحديث هو بالتوراة أعلم، وهنا نقول: ربما يدرس المسلم التوراة ليعلم حقها من باطلها ومنسوخها وصحيحها ومُحرفها ويرد على أهل الكتاب، لكن لا ينبغي أن يُحال بين أحد وبين

قراءة السنة النبوية، أو يُقال هو بالتوراة أعلم على سبيل الوقيعة به أو النيل منه، أو الازدراء والتنقص. ([27])

الحوار والبنية الفكرية الاجتماعية

لاشك أن غياب الحوار في الواقع الاجتماعي له عدة أسباب، بعضها ناشئ من خلل في الفهم الجمعي للمجتمع، وبالخصوص في حالة الرتب الاجتماعية، ومنشؤها التربية والتنشئة منذ الصغر، فكلمة استمع لمن هو أكبر منك واحترمه، وأطع أوامره دون إبداء الرأي، والمثل يقول (أكبر منك بيوم أعلم منك بسنة)، ومن إشكاليات مثل هذه وغيرها، يتم تنشئة جيل مستمع جيد، ومطيع جيد، من السهل قيادته وتسييره، وفي سبيل إخضاع المجتمع وترويضه، تتضافر عدة عوامل منها دينية وسياسية وتربوية، ونذكر بعض الأسباب والإشكاليات اللاتي تقف حجر عثرة في طريق الحوار:([28])

١-التربية والتنشئة، فالتربية تكون على أساس من مصادرة الحرية، ومسخ الشخصية، فالطفل منذ الصغر تمسخ شخصيته ويصادر رأيه، ويمنع من التعبير عن آرائه حتى في الأمور التي تتعلق به مباشرة ويستمر ذلك حتى سن النضج، وما بعده، وهذا ينتج جيلاً مقسماً بين شخصية مستبدة، وأخرى ضعيفة.

٢- غياب ثقافة الحوار من المنظومة الاجتماعية، فيتم ممارسة الإلغاء، والإقصاء بين طبقات المجتمع ورتبه.

٣- ممارسة القيادات الاجتماعية تسلسل الاستبداد الطبقي، فكل يمارس الاستبداد على من هو دونه.

---

[27])- سلمان بن فهد العودة، أخلاقيات الاختلاف، مرجع سابق.

[28])- حسين معتوق سياب، "الحوار والنقد، رؤية اجتماعية" في موقع قطيفيات. ٢٠٠٣/٧/٢٩.

٤- التشنج وإغلاق الفكر اتجاه الـرأي الآخـر، وادعـاء الحقيقـة المطلقـة (الدغمائية).

٥-العرف الاجتماعي والجمود عند الفكر الموروث، ورهبة المقدس الديني فـي غياب العقل والمنطق.

٦- الخوف على المكانة الاجتماعية، وسحب البساط من تحت أقدام المتنفذيـن، والمتسلطين سواء من التيار الديني أو السياسي.

ومن ثم فإنه لكي يتم الحوار البناء المثمر يجب علينا أن نركز على:

حسن الخطاب وعدم الاستفزاز وازدراء الغير، فالحوار غير الجدال، واحـترام أراء الآخرين شرط نجاحه،[٢٩] ولنا في حوار الأنبياء مع أقوامهم أسـوه حسـنة، فموسى وهارون أمرا أن يقولا لفرعون قولا لينا لعله يذكر أو يخشى، وفى سـورة سبأ يسوق الله لنا أسلوبا لمخاطبة غير المسلمين، حيث يقول في معرض الحوار. ". وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ"(٢٤) سبأ" .

أن يصدر عن قاعدة قدرها علماء المسلمين وهى قاعدة "قولي صواب يحتمـل الخطأ وقول غيري خطأ يحتمل الصواب " فالحق ضالة المؤمن، وضالة الإنسـان العاقل، واتباع الغير واتباع الشهوات، مما عابه القرآن على الكافرين، وعده سـببا لهلاك الأمم.

والذي يحسم الخلاف بين المسلمين هو المرجعية المعرفية للمسـلمين، وهـى القرآن والسنة، "فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ" (٥٩)النساء.

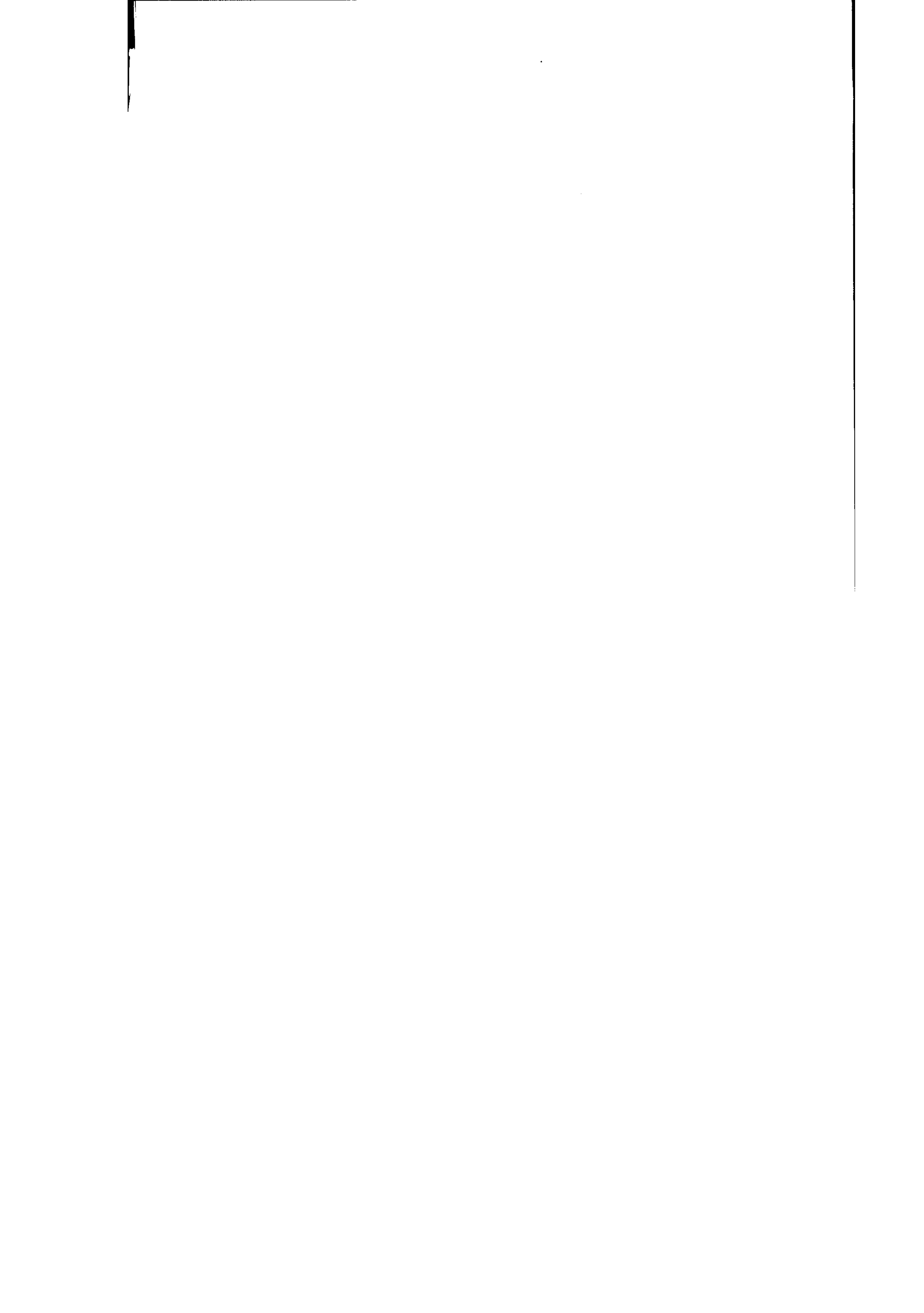
وفي الفصل التالي نعرض لتصور مستقبلي لعالم بلا صراع مبني على الحـوار والتعايش السلمي مع الآخر.

---

[٢٩]- عبد الله حمدنا الله، جريدة المسلمون - عدد ٣٣٧-٨ المحرم ١٤١٢.

الفَصْلُ الثّامِنُ

الاختلاط في التعليم: رؤية إسلامية



الاختلاط من منظور إسلامي

مقدمة:

يختلف حكم اختلاط الرجال بالنساء بحسب موافقته لقواعد الشريعة، أو عدم موافقته فيحرم الاختلاط إذا كان فيه:

- الخلوة بالأجنبية، والنظر بشهوة إليها.
- تبذل المرأة وعدم احتشامها.
- العبث واللهو، وملامسة الأبدان، كالاختلاط في الأفراح والموالد والأعياد، فالاختلاط الذي يكون فيه مثل هذه الأمور حرام لمخالفة لقواعد الشريعة الإسلامية، قال الله تعالى " قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم .... وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن"(سورة النور، من الآيات ٣٠-٣١).

وقال الرسول ﷺ: (لا يخلو رجل بإمرأة إلا وكان الشيطان ثالثهما)[1] وقال لأسماء بنت أبي بكر (يا أسماء إن المرأة إذا بلغت المحيض لم يصلح أن يرى منها إلا هذا وهذا، وأشار إلى وجهه وكفيه)[2] .

ويجوز الاختلاط إذا كانت هناك حاجة مشروعة مع مراعاة قواعد الشريعة، لذلك جاز خروج المرأة لصلاة الجماعة، وصلاة العيد، وأجاز البعض خروجها لفريضة الحج مع رفقة مأمونة من الرجال.

كذلك يجوز للمرأة معاملة الرجال ببيع أو شراء، أو إجازة، أو غير ذلك ولقد سئل الأمام مالك عن المرأة العزبة الكبيرة تلجأ إلى الرجل، فيقوم لها بحوائجها، ويناولها الحاجة، هل ترى ذلك له حسنا؟ قال : لا بأس به، وليدخل معه غيره أحب

---

[1] أخرجه الترميذي

[2] أخرجه أبو داود

إلي ، ولو تركها لضاعت. وقال ابن رشد " هذا على ما قال إذا غفى بصره عمـــا لا يحل له النظر إليه[٣]

صور من مشاركة المرأة للرجل في صدر الإسلام:

إن معظم الذين تحدثوا عن الاختلاط لم يحددوا معناه تحديداً شرعياً ، يصـــور مفهومه، لكي تجري تطبيق النصوص عليه، بحيث يتبين الحكم الشرعي فيه.

وعندما نستعرض أحكام الشريعة نجدها تبيح للمرأة أن تتعلم وتعطيها الحق فـي التصرف بأموالها، وحقها في اختيار زوجها، وأن تشارك في الشورى، وإلى غـــير ذلك من الحقوق، ولكن ليس معنى هذا أن يكون الأمر بلا ضوابط، فالأمثلة على ذلك كثيرة.

قد ولي عمر بن الخطاب الشفاء بنت عبد الله المخزومية قضـــاء الحســبة (١) ، ونص فقهاء الحنفية على جواز قضائها في غير الحدود (٢) ، وعلى جـــواز توكيـل المرأة في الخصومات والعقود (٣).

وأباح الإسلام للمرأة أن تشترك في الأمور السياسية العامة ، فقد نـــص علـى مبايعة المرأة للنبي ﷺ ، والمبايعة أمر شرعي قال تعالى : { يا أيها النبي إذا جـاءك المؤمنات يبايعنك على أن لا يشركن بالله شيئاً ولا يســرقن ولا يزنيـــن ولا يقتلـن أولادهن ولا يأتين ببهتان يفترينه بين أيديهن وأرجلهن ولا يعصينك فـــي معــروف فبايعهن واستغفر لهن الله إن الله غفور رحيم } (٤).

كما يصف القرآن الكريم المسلمين بأن { ... أمرهم شورى بينهم} (٥) ، والتغليب

---

[٣] أبن عابدين ٢٤٣/٥ ، والبدائع ١٢٥/٥

(١) الموصلي ، الأخيار لتعليل المختار ، ج٢ ، ص٨٤.

(٢) الهداية ، شرح بداية المبتدي للمرغيناني.

(٣) المصدر سابق ، انظر أيضاً أبو الأعلى المودودي ، تدوين الدستور الإسلامي ، السعودية ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥ ، ص٧٨.

(٤) سورة الممتحنة ، الآية:١٢

(٥) سورة الشورى ، الآية:٣٨

في الخطاب للذكور لا يمنع من شمول الإناث ، ومن هنا يفهم جواز اشتراك المـرأة في إبداء رأيها السياسي في مجالس الشورى ، والمرأة يحق لها أن تنتخب وتنتخب ، ولا عبرة بفساد المسلمين اليوم (٦).

والمرأة لها حق في أن تشير وتُستشار ، وقد ذكر أن عبد الرحمن بن عوف ظل ثلاثة أيام يستشير الناس فيمن يخلف عمر ﷺ من الستة المرشحين ، فلم يبق رجـل ولا امرأة يعتد برأيه إلا واستشاره، وهذا إجماع من الصحابة على ذلك (٧).

كما يبيح الإسلام للمرأة أن تناقش في أمور التشريع، وقـد جـرى ذلـك فـي المساجد، وقد سجل القرآن الكريم قوله تعالى: { قد سمع الله قول التي تجادلك فـي زوجها وتشتكي إلى الله، والله يسمع تحاوركما، إن الله سميع بصير } (٨).

ونعرض فيما يلي بعض الجوانب التي كانت تشارك المرأة فيها الرجل مختلـف مجالات الحياة، لنقف من خلالها على صور هذه المشاركة التي كانت فـي صـدر الإسلام، والتي يزعم البعض أنها اختلاطاً ، ففي الصلاة والخروج إلى المسجد، وفي المشاركة في الحرب، وفي النواحي السياسية، وفي محاضرات التعليم والتفقـه فـي الدين، يزعم البعض أن مثل هذه الصور من المشاركة إنما من الاختلاط.

فهل كان يحدث اختلاط بين النساء والرجل حينذاك؟

أولا : في الصلاة:

كان المسجد وحده السبيل إلى خروج المرأة للصلاة وقد كان الاختلاط شائعاً في أول عهد الناس بالإسلام ، إلا أن الإسلام جاء ونهى عنه . فعن ابن عمر قال : كان الرجال والنســاء يتوضئون في زمان رسول الله ﷺ جميعاً من إناء واحد (٩) ، قـال

---

(٦) عبد العزيز الخياط ، هو وزير الأوقاف والشئون والمقدسات الإسلامية بعمان ، وعميد كلية الشريعة بالجامعة الأردنية ، في بحث عن مكانة المرأة في الإسلام ، مرجع سابق ، ص ١٥٥.

(٧) ابن كثير ، البداية والنهاية ، ص١٤٦.

(٨) سورة المجادلة ، الآية:١

(٩) البخاري ومالك وأبو داود والنسائي ، وابن خزيمة.

ابن حجر : والأولى أن يقال لا مانع من الاجتماع قبل نزول الحجاب ، أما بعده فيختص بالزوجات والمحارم [١٠].

وكانت صلاة الجماعة تقام، ويحضرها النسوة ، ولكن دون اختلاط فصف الرجال أولاً فالصبيان ، ثم النساء ، ولقد كان مسموحاً لهن بالتردد على أماكن العلم والعبادة وغيرها حيث الرجال دون اختلاط معهم ، ويخرجن بغلس الليل تفلات (غير متطيبات) ، وكان النبي ﷺ ينصح النساء بالصلاة في مساجد أقوامهن، أو في دورهن ، أو في حجراتهن ، وجعل ذلك خيراً من صلاتهن في مسجده ، عن ابن عمر أن النبي ﷺ قال : " لا تمنعوا نساءكم المساجد وبيوتهن خير لهن " [١١] .

وعن أم حميد الساعدي أنها جاءت إلى النبي ﷺ فقالت : يا رسول الله إني أحب الصلاة معك ، قال : " قد علمت أنك تحبين الصلاة معي ، وصلاتك في بيتك خير لك من صلاتك في حجرتك ، وصلاتك في حجرتك (*) خير لك من صلاتك في دارك ، وصلاتك في دارك خير لك من صلاتك في مسجد قومك ، وصلاتك في مسجد قومك خير لك من صلاتك في مسجدي " [١٢].

عن أبي هريرة ﷺ قال رسول الله ﷺ : " خير صفوف الرجال أولها ، وشرها آخرها ، وخير صفوف النساء آخرها وشرها أولها " [١٣] ، وعنه ، أن الرسول ﷺ قال : " أيما امرأة أصابت بخوراً فلا تشهدن معنا العشاء الآخرة " [١٤].

وقال ﷺ : " إن أحب صلاة المرأة إلى الله أشد مكان في بيتها ظلمة " [١٥] ، وفي رواية أخرى " ما صلت امرأة من صلاة أحب إلى الله من أشد مكان في بيتها

---

(١٠) فتح الباري ، ج١ ، ص ٣٥٩

(١١) رواه أحمد ، وأبو داود.

(*) لعله ﷺ أراد بالبيت ، المكان الذي تنام فيه ، وبالحجرة المكان الذي تجلس فيه ، وبالدار : صحنها.

(١٢) أحمد والطبراني : انظر أبو الأعلى المودودي ، تفسير سورة النور ، ص١٧٦.

(١٣) الستة إلا البخاري.

(١٤) مسلم وأبو داود والنسائي.

(١٥) الطبراني.

ظلمة " [١٦] ، وكان نساء المؤمنين يشهدن النبي ﷺ صلاة الفجر متلفعات بمروطهن ثم ينقلبن إلى بيوتهن حين يقضين الصلاة لا يعرفهن أحد من الغلس [١٧].

وعن أم سلمة رضي الله عنها قالت : كان رسول الله ﷺ إذا سلم قام للنساء حين يقضي تسليمته ويمكث هو في مقامه يسيراً قبل أن يقوم قال نرى والله أعلم أن ذلك كان ينصرف النساء قبل أن يدركهن الرجال [١٨].

فالأمر هنا بعيد عن الاختلاط ولا أدل على ذلك من أن رسول الله ﷺ رفض اعتكافهن في المسجد . وإن كان بعض الشراح أورد ذلك خشية أن يكون فعلهن تنافساً لا إخلاصاً.

وقد ثبت في السنة أن النبي ﷺ كان يخرج نساءه بنفسه إلى المصلي في العيدين ، فعن أم عطية قالت : أن رسول الله ﷺ كان يخرج الأبكار والعواتق ، وذوات الخدور ، والحيض في العيدين . فأما الحيض فيعتزلن المصلى ويشهدن دعوة المسلمين [١٩] ، وعن ابن عباس أن النبي ﷺ كان يخرج بناته ونساءه في العيدين [٢٠]. وأن إجماع النساء في العيدين مستقلاً عن إجماع الرجال ، فكان النبي ﷺ يخرج إليهن ويخطبهن بعد أن يفرغ من خطبة الرجال [٢١].

وقد يسأل سائل : ولكن ما قولنا في أن النبي ﷺ أمر أن يخرج في العيد العواتق وذوات الخدور والحيض ؟ فالجواب أن هذا الخروج سنوي لا يومي ، حتى لا تعتاد المرأة الخروج.

عن عائشة رضي الله عنها قالت : " لو أدرك النبي ﷺ ما أحدث النساء ،

---

[١٦]() نفس المرجع.
(١٧) الجماعة ، ومتلفعات أي بأكسية معلمة من صوف.
(١٨) البخاري ، وأبو داود والنسائي.
(١٩) الترمذي : باب خروج النساء في العيدين.
(٢٠) ابن ماجة : باب ما جاء في خروج النساء في العيدين.
(٢١) البخاري ومسلم وابن عباس وأبو داود.

لمنعهن كما منعت نساء بني إسرائيل " [٢٢] ، وهذا تجنباً للفتنة وقوله ﷺ " ما تركت بعدي فتنة أشد على أمتي من فتنة رجالها بنسائها " [٢٣].

وعن عائشة قالت : بينما رسول الله ﷺ جالس في المسجد ، إذ دخلت امرأة مزينة ترفل في زينة لها في المسجد ، فقال ﷺ يا أيها الناس انهوا نساءكم عن لبس الزينة ، والتبختر في المسجد ، فإن بني إسرائيل لم يلعنوا حتى لبست نساؤهم الزينة، وتبخترت في المسجد [٢٤].

ولا يخفى على أحد ما للجمعة والصلاة بالجماعة في المسجد من الأهمية في الحياة الإسلامية ، أما الجمعة فقد أوجبها الله تعالى على المسلمين ، ولكن أعفى الرسول ﷺ النساء من وجوب الجمعة بقوله " الجمعة حق واجب على كل مسلم في جماعة إلا أربعة : عبد مملوك ، أو امرأة ، أو صبي ، أو مريض " (٢٥) . وأعفاهن عن الصلاة بالجماعة ، بل لم يأذن لهن حضور الصلاة في المساجد إلا بألفاظ " لا تمنعوا إماء الله مساجد الله " أي إذا طالبتكم بحضورها [٢٦] .

وقد حرصت الصحابيات على عدم الاختلاط حتى في أشد المساجد وفي أشد الأوقات زحاماً . في موسم الحج بالمسجد الحرام ، حيث الاضطرار إلى الازدحام . فعن ابن جريج قال : خبرني عطاء إذ منع ابن هشام النساء الطواف مع الرجال، قال : كيف يمنعهن وقد طافت نساء النبي ﷺ مع الرجال قال : قلت : أبعد الحجاب أم قبله ؟ قال : لقد أدركته بعد الحجاب ، قال : قلت ، كيف يخالطن الرجال ؟ قال لم يكن يخالطن الرجال ، كانت عائشة تطوف حجرة (*) من الرجال ، لا تخالطهم فقالت امرأة : انطلق نستلم يا أم المؤمنين . قال : انطلقي عني ، وأبت وكن يخرجن

---

[٢٢] الشيخان.
[٢٣] الشيخان والترمذي.
[٢٤] ابن ماجة.
[٢٥] أبو داود وابن ماجة.
[٢٦] أبو الأعلى المودودي ، تفسير سورة النور ، ص ١٧٦.
(*) فتحات في أي ناحية منفردة.

متنكرات بالليل [٢٧].

وحرصاً من رسول الله ﷺ على ألا تخرج المرأة ، كان يرسل لها مؤذناً إن رأي منها محبة في الخروج ، فعن عبد الرحمن بن خلاد ، عن أم ورقة بنت عبد الله بن الحارث " الشهيدة " أن النبي ﷺ كان يزورها ، وجعل لها مؤذناً يؤذن لها وأمرها أن تؤم أهل دارها ، قال عبد الرحمن وأنا رأيت مؤذنها شيخاً كبيراً [٢٨].

ما قدمناه يبرهن على أن الاختلاط (بمعناه اللغوي السابق ذكره) لم يكن يتم في مسجد الرسول ﷺ أو في المساجد الأخرى أثناء الصلاة نعم كانت المرأة تخرج، وأقرها الرسول ﷺ لبيان الجواز ، ولكن خروجها شيء والاختلاط شيء آخر . ففي قوله تعالى: { وقرن في بيوتكن } [٢٩] ، فهو أمر بالقرار ، إذ لم يكن ثمة داع أو حاجة للخروج ، وليس فيها منع الخروج مطلقاً ، وإلا كان تعطيلاً للحياة ، ومخالفة لطبيعة الإنسان وكره الدعوة إلى عدم الخروج لغير الحاجة ، أو لخروج تترتب عليه مفسدة ووقوع في الحرام.

وقد خلط البعض بين موضوع إباحة الاجتماع لحاجة وبين ما حرمه الله ﷻ ، مثل الخلوة ، والتبرج ، ومفهوم العورة ، وحجاب نساء النبي ﷺ والدخول على النساء في بيوتهن من غير وجود أزواجهن أو محارمهن من الرجال ، كما ورد في قوله ﷺ : " إياكم والدخول على النساء ، فقال رجل من الأنصار يا رسول الله أفرأيت الحمو قال : الحمو الموت (والحمو أخو الزوج أو ما أشبهه من أقاربه) " . فهذا الحديث يمنع دخول الرجال على النساء في بيوتهن ، منعاً لخلوة الرجال بالنساء الوارد النهي عنها في حديث الرسول ﷺ : " ما خلا رجل بامرأة إلا وكان الشيطان ثالثهما " . لأن البيت مكان تبذل المرأة وعدم تقيدها بستر العورة فيه ،

---

(٢٧) البخاري.
(٢٨) أبو داود ، وابن خزيمة.
(٢٩) سورة الأحزاب ، الآية:٣٣.

ومظنة أن تختلي بالرجل فيه (٣٠).

أما عن صلاة النساء مع الجماعة أو خروجهن إلى المساجد فقد كان ذلك شائعاً في أول عهد الناس بالإسلام ثم نهى عنه الإسلام.

وكان النبي عليه الصلاة والسلام – ينصح النساء بالصلاة في مساجد أقوامهن أو في دورهن، أو في حجراتهن، وجعل ذلك خيراً من صلاتهن في مسجده" فالموضوع بعيد عن الاختلاط، ولا أدل على ذلك من أن رسول الله رفض اعتكافهن في المسجد.

ثانيا: في السياسة:

أما عن موقف بعض المجتهدين حول دور المرأة في مجال السياسة، فإن قصدوا أن المرأة تشارك في السياسة، وقصدوا بها الشورى فلا بأس، فقد استشار النبي أم سلمة وغيرها.

إن ما قصه التاريخ علينا من كون المرأة شاركت في الأمور السياسية كالعباسة أخت الرشيد، أو كنساء البرامكة ، أو كشجرة الدر، فليس مبررا، وأما عن البيع ، فمنها البيعة على الجهاد كبيعة الرضوان، وبيعة النساء بعد سورة الممتحنه، والبيعة السياسية كبيعة الإمام، ولقد استحدثت بعد زمن التشريع لانقطاع الوحي.

أما عن المرأة والنيابة في المجالس النيابية في عصرنا الحاضر، فلقد ثبت بأن المرأة ليست ممنوعة من أن توكل إنسانا بالدفاع عن حقوقها والتعبير عن إرادتها كمواطنة ، أو عضوه فعالة في المجتمع ، وعندما أفادت الآية: (وشاورهم في الأمر) **(سورة آل عمران – الآية (١٥٩)** كان المولى – جل وعلا – يقرر مبدأ من مبادئ الإسلام والتي يقوم نظام الإسلام عليه، وكأن الله سبحانه وتعالى يرشدنا إلى أن خير

---

(٣٠) عبد العزيز الخياط ، مرجع سابق ، ص ١٦٧.

وسيلة لتربية الأمم وإعدادها للقيادة الراشدة أن تربي بالشورى ، وأن تـدرب علـى حمل التبعة فالإسلام ينشئ أمه ويربيها ، ويعدها للقيادة الراشدة[٣١].

والتوجيه الإلهي لم يقتصر في هذا الأمر على الرجال دون النساء ، والخطـاب موجه إلى الأمة المسلمة رجالها ونسائها.

والإسلام لم يمنع إعطاء المرأة حق الانتخاب ، فمن حقها أن تنتخب من يمثلـها في الحكم ، وفي تصريف أمور الدولة ، وعملية الانتخـاب عمليـة توكيـل يدلـي الشخص بصوته في مراكز الاقتراع لمن يختارهم في المجلس النيابي ليتكلموا باسمه ويدافعوا عن حقوقه.

إذن الإسلام لم يمنع المرآة من أن تكون ناخبة، ولكن بشروط وهي :

١. ألا تختلط بالرجال أثناء التصويت والاقتراع، بل يخصص للنساء مكان خـلص بهم منفصل عن مكان الرجال.
٢. أن تحدد الفئات اللاتي يجب أن تنتخب، أو يحق لها الانتخـاب وهنـا سـؤال يطرح نفسه وهو ما دام الإسلام لم يمنع المرأة من أن تكون ناخبـة، فـهل منعها من أن تكون نائبة ؟ وتنقسم النيابة عن الأمة إلى قسمين هما:
   - أ- تشريع القوانين والأنظمة.
   - ب- مراقبة السلطة التنفيذية في تصرفاتها وأعمالها[٣٢].

ليس في الإسلام ما يمنع المرأة من أن تكون مشرعة، وليس فيه ما يمنعها مـن التشريع لأن التشريع يحتاج إلى العلم مع معرفة ما يحتاجه المجتمع من الضـوورات التي لابد منها ، وبما أن الإسلام أعطى حق العلم للمرأة والرجل على السواء، فأنـه لا يمنعها من أن تكون مشرعة، فقد هيأ الإسلام فرصا راقية لتربية النسـاء، مـن

٩[٧] في ظلال الإسلام – سيد قطب – جزء١ – صـ٥٠١، ٥٠٢ـ

[٣٢] المرأة بين الفقه والقانون – د.مصطفى السباعي صـ١٥٦ـ

تعلمت منهن فقد بلغت أعلى المراتب التي قدر للرجل بلوغها، من أمثلتهن (زينب) أستاذة المؤرخ الشهير ابن خلكان، الذي قال عنها كانت عاملة وأدركت جماعة من أعيان العلماء، وأخذت عنهم رواية وأجاز لها الحافظ أبو الحسن أن تروي علمه في الحديث والأخبار[33]

أما مراقبة السلطة فقد قال مصطفى السباعي في كتابه (المرأة بين الفقه والقانون) عندما تكلم عن حق المرأة في النيابة (إن مراقبة السلطة التنفيذية لا يخلو من أن يكون أمرا بالمعروف ونهيا عن المنكر، والمرأة والرجل في ذلك سواء في نظر الإسلام قال تعالى: (والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض، يأمرون بالمعروف، وينهون عن المنكر) (التوبة٧١)

ولكن لو نظرنا إلى مبادئ الإسلام التي تحول بين المرأة وبين استعمالها لهذا الحق، وهو حق النيابة، أي أن تكون نائبة فسنجد ما يلي:

١. أن اختلاط المرأة بالرجال الأجانب عنها محرم في الإسلام، والمرأة في المجالس النيابية ستختلط بالرجال وستستمع عنهم من الكلام ما لا يلين، وستفقد كثيرا من احترامها.

٢. سفر النائبة وتبادل الزيارات مع دول أخرى بدون محرم لها يخالف الشرع .

٣. انشغالها بمثل الأعمال التي ربما تغطي كل وقتها يصرفها عن بيتها وزوجها وأولادها.

ثم ماذا تفعل النائبة لو قدر لها أن تحمل وتلد، وما يصاحب الحمل من تعب ثم فترة الولادة التي تنقطع فيها النائبة عن العمل فترة طويلة مما تعطل مصالح الدولة تبعا لذلك، وربما تنتهي الدورة البرلمانية والمرأة في إجازة وضع أو حمل.

---

[33] عمر رضا كحالة ، أعلام النساء في الإسلام، الرياض، مكتبة القلم. صـ٧٨ـ

وأرى أنه بما أن الإسلام ينفر من اشتغال المرأة بالسياسة، فيجب من قبيل الطاعة لله ورسوله، ومن قبيل التمسك بمبادئ الإسلام وتشريعاته أن تبتعد المرأة عن العمل بالسياسة، إذ أن ذلك من قبيل المصلحة العامة التي تقضيها سيادة الأمة، واعتبر تفرغها للأمومة أهم وأوجب من اشتغالها بالسياسة، وأن حكم عليها أن تشتغل بالسياسة فلتحرص على أن تكون ناخبة واعية، وليست مرشحة مندفعة.

ثالثا: في العمل:

إن وظيفة المرأة المسلمة في عالم اليوم ما هي إلا امتداد لوظيفتها التي بدأتها منذ عهد الرسول عليه الصلاة والسلام. وهي وظيفة نابعة من كونها مكلفة بتعاليم الإسلام كالرجل تماما، مع اختلاف يناسب تكوينها وفطرتها التي فطرها عليها الخالق جل وعلا ، قال تعالى: (ولهن مثل الذي عليهن بالمعروف ، وللرجال عليهن درجة) (سورة البقرة الآية ٢٢٨)

ولو وقر في أذهاننا أن الله ما خلق الخلق إلا لعبادته ولغاية كبرى وكلف الرجال والنساء، تكليفا متساويا للعمل في هذه الحياة لتحقيق غايته من الخلق لما تحدثنا عن وظيفة منفصلة للرجل والمرأة في هذا المجتمع، بل سيكون حديثنا عن تكامل العمل وتوازنه بين الجنسين، لأن كلا منهما سيكون مكملا للآخر ولن تسير الحياة مستقيمة، كما أراد لها الله أن تكون لو تبدلت الأدوار بين الرجل والمرأة لذا قد جوز أهل الشرع خروج المرأة للعمل إذا كانت هناك حاجة لذلك ، حاجة مادية أو اجتماعية، مستشهدين بذلك بالمرأة المسلمة في العصر الإسلامي الأول، عصر الرسول عليه الصلاة والسلام، وعصر من تبعه من الخلفاء الراشدين، فلقد كانت المرأة تعمل حسب حاجات المجتمع البسيطة في ذلك الوقت، وفي مجتمعاتنا المعاصرة على تعقيداتها خرجت المرأة للعمل ليس بإرادتها في كثير من الأحيان، ولكنها أخرجت للعمل بدعوى المشاركة في بناء المجتمع.

وصاحبات الدعوة للتحرر تصدرن الميدان، واستولين على المراكز القيادية في أقطارهن وأصبحن يتحدثن باسم المرأة في بلادهن في المنتديات والمؤتمرات والمحافل الدولية وأصبحت المتحدثة في مصر تمثل كل إمرأة؛ مصرية وسورية وخليجية وغيرهن كذلك .

من ثم بدأت الجماعات الداعية إلى الأصالة، وتطبيق الشريعة، بدأت ممثلة في جميع أنحاء العالم الإسلامي بالتفكير في إخراج المرأة المسلمة، من هذا المأزق، ولكن بصورة مشرقة هي التي أسبغها عليها الإسلام، فهي تعمل، ولكن بالتزام، وفي أماكن معينة، لا تهدر فيها كرامتها، وفي ملابس محشمة، فرضها عليها الإسلام والشرع فكما حث الإسلام على العمل، ونادى به فهو كذلك قد قيده، فكما أنه لا يحق للرجل العمل في المحرمات، وهو الرجل الذي ترك له ميدان العمل مفتوحا على إطلاقه فكذلك المرأة لها أن تعمل، ولكن بشروط معينة وقيود .

وتعلمت المرأة المسلمة، وأصبح المسلمون كلهم يسعون لتعليم بناتهم استجابة لدعوة الرسول عليه الصلاة والسلام بطلب العلم ولو في الصين، أو من المهد إلى اللحد.

فالمرأة العاملة تنفع أهلها، وتنفع أبنائها، وتنفع نفسها من تقلبات الزمن فأصبح العلم والعمل ضرورة ملحة، ولن نجد مسلما أقعد بناته عن التعليم، أو من العمل لأسباب شرعية، وخصوصا في البلاد الإسلامية التي أنعم الله عليها بالخيرات، فما بالنا بالمجتمعات الفقيرة المحتاجة.

إذن العلم والعمل واقع فرض نفسه، وواجب لا يختلف عليه أحد، ولكن هل يعني هذا أن المرأة المسلمة يجب أن تتعلم كل شيء، وتعمل أي شيء؟

هناك عمل غير نافع كأن تعمل المرأة ليلا، أو تعمل العمل الشاق في البناء، أو في البورصات، وهناك عمل غير مناسب للمرأة كأن تتعلم قيادة الباخرة أو الشاحنة، وليس ذلك تشكيكا في قدراتها ولكن إبعادا لها عما ينافي طبيعتها الرقيقة التي يجب

أن تكون عليها دائما، وإبعادا لها عن مواطن الشبهات، وحفاظا على استقرار نفسها وبيتها وعائلتها إذن ، وهناك مجالات إنسانية كثيرة تستطيع المرأة العمل بها كعمل رسمي مدفوع الأجر، كما أن هناك عملا مهما وجهاديا تستطيع المرأة العمل من خارج ساعات العمل الرسمية وهو العمل التطوعي.

فالمرأة أكثر صبرا وتحملا للعمل التطوعي من الرجل، ولذلك لابد أن تعمل المرأة ما استطاعت في سبيل الدعوة، الدعوة إلى الدين الإسلامي، واستقطاب النساء إلى التمسك بدينهن وتقاليدهن الموروثة.

رأي الإسلام في اختلاط المرأة مع الرجل في العمل:

مما عرضناه سابقا من الوظائف المناسبة للمرأة، يتضح لنا اتفاق كل المصلحين على أن من الأصوب ألا تنزل المرأة إلى ميدان العمل من أجل الرزق إلا في أضيق الظروف، والحالات الضرورية لأن المرأة عندما تشترك مع الرجل وتنافسه في جمع المال إنما تضيق في سبيل ذلك على الرجل فتضرب بذلك الصلة بين التزاماته المادية، ومجالاته الكسبية بسبب ضيق الثانية، وبقاء الأولى على ما هي عليه[٣٤]

إن العمل في اكتساب الرزق يعد في جوهره من المباحات التي لا فرق فيها بين الرجل والمرأة، ولكنه يكتسب بعد ذلك حكم الحرمة إذا ترتب عليه محرم كالاختلاط بين الرجل والمرأة في العمل.

وإذا نظرنا إلى مبادئ الإسلام التي تحول بين المرأة وبين اختلاطها مع الرجل في العمل، رأينا أن اختلاط المرأة بالرجال الأجانب عنها محرم في الإسلام والمرأة في معظم أعمالها ستختلط بالرجال، وستسمع من الكلام ما لا يليق وستفقد كثيرا من احترامها.

---

[٣٤] محمد البوطي ، إلى كل فتاة تؤمن بالله ، ص٤٧،٤٩

إذن الإسلام لم يمنع المرأة من التعليم ولم ينفر من عمل المرأة، إلا أنــه أعلــم بالمخاطر الكثيرة التي تحف بهن ومثل هذه المحرمات لا يجرؤ إنسان في قلبــه ذرة من إيمان على أن يقول بإباحتها. فكما أن المرأة لا يمنعها الإسلام من العمل، إلا أنها وبحسب طبيعة الحياة، قد تقع في محرمات بالاختلاط بالرجل، وهي في غنى عــن ذلك.

قال الرسول ﷺ في حديثه (دع ما يريبك إلى ما لا يريبك) وما يريب في هــذا المجال كثير، ومضاره أكثر من نفعه.

من ثم فإنه لا يجوز الاختلاط بين الرجال والنساء بعمل حكومي أو بعمل فــي قطاع خاص أو في مدارس حكومية أو أهليه، فالاختلاط يحدث فيه مفاسد كثيرة، ولو لم يكن فيه إلا زوال الحياء للمرأة وزوال الهيبة للرجال، لأنه إذا اختلــط الرجــال والنساء أصبح لا هيبة عند الرجل من النساء، ولا حياء من الرجال، وهذا الاختلاط، خلاف ما تقتضي الشريعة الإسلامية وخلاف ما كان عليه السلف الصالح، ألم تعلــم أن النبي صلى الله عليه وسلم جعل للنساء مكانا خاصا إذا خرجن إلى مصلى العيــد، لا يختلطن بالرجال، كما في الحديث الصحيح أن النبي صلى الله عليه وســلم حيــن خطب في الرجال نزل وذهب لنساء فوعظهن وذكرهن وهذا يــدل علــى أنــهن لا يسمعن خطبة النبي صلى الله عليه وسلم، أو إن سمعن لم يستوعبن ما سمعنه مــن رسول الله صلى الله عليه وسلم.

والنبي ﷺ قال: (خير صفوف النساء آخرها وشرها أولــها وخــير صفــوف الرجال أولها وشرها آخرها) وما ذاك إلا لقرب أول صفوف النساء من الرجال فكان شر الصفوف، ولبعد آخر صفوف النساء من الرجال فكان خير الصفوف، وإذا كــان هذا في العبادة المشتركة فما بالك بغير العبادة، ومعلوم أن الإنسان في حال العبــادة أبعد ما يكون عما يتعلق بالغريزة الجنسية، فكيف إذا كان الاختلاط بغــير عبــادة،

فالشيطان يجري من ابن آدم مجرى الدم، فلا يستبعد أن تحصل فتنة وشر كبير في هذا الاختلاط.

فمن الأفضل الابتعاد عن الاختلاط فإنه من أضر ما يكون على الرجال كما قال الرسول عليه الصلاة والسلام: (ما تركت بعدي فتنة أضر على الرجال من النساء) فنحن والحمد لله – نحن المسلمين – لنا ميزة خاصة يجب أن نتميز بها عن غيرنا ويجب أن نحمد الله – سبحانه وتعالى –أن من علينا بها حيث إننا متبعون لشرع الله الحكيم الذي يعلم ما يصلح العباد والبلاد.

رابعا: في الحرب:

أما عن مشاركة النساء في الحرب فيظهر أن رسولنا قد أباح لهن أن يرافقن الجيوش في بعض غزواته، إذ كان الرجال في حاجة إلى مساعدتهن فلما قوى الإسلام وكثر عدد المسلمين، آثر رسولنا أن تقر النساء في بيوتهن، لأن الرجال فيهم الغناء.

إن ما حدث في اشتراك المرأة في الحرب إنما هو من باب الندرة، لا الوفرة وإن المتأمل لسورة الممتحنة يجدها تنصب على طاعة النساء للرسول في عدم الشرك وعدم السرقة وعدم الزنا وعدم القتل، وعدم الكذب ، وعدم المعصية في المعروف، فأين أذن بيعة الإمام السياسية؟[٣٥]وكتب التفاسير تجمع على أن البيعة كانت على الطاعة وقال المهدوي: (أجمع المسلمون على أنه ليس للإمام أن يشترط عليهن هذا والأمر بذلك ندب، لا إلزام)[٣٦]

نعم حاربت المرأة وهناك أحاديث كثير تشهد بذلك . قالت الربيع بنت معود: " كنا نغزو مع الرسول ﷺ ونسقي القوم ونخدمهم ، ونداوي الجرحى ونرد القتلى

---

[٣٥]) محمد وجيه الصاوي، دراسات في الفكر التربوي الإسلامي، ص ٢٩٨

[٣٦]) تفسير القرطبي لسورة الممتحنة ص ٦٥٥٠ – ٦٥٥٥ – الجزء الثامن – دار الشعب

والجرحى إلى المدينة " [٣٧].

كما نجد في يوم حنين قد وقفت أم سليم ابنة ملحان، تحمل خنجرا ، وفي خيبر نجد عصبة من النسوة مع النبي ﷺ منهن صفية بنت عبد المطلب وقد أعطاهن النبي ﷺ بعض الفيء ، ولم يضرب لهن بسهم . وعن ابن عباس ، كان النبي ﷺ يغزو بهن ، فيداوين الجرحى ، ويجزئن الغنيمة وأما السهم فلم يضرب لهن [٣٨].

وذكر السرخسي في المبسوط أنهن خرجن مع خالد للخبز والطبخ وسقي الماء . ولكن خير جهاد للمرأة هو الحج المبرور ، قال ﷺ جهاد الصغير ، والكبير ، والضعيف ، والمرأة ، الحج والعمرة [٣٩] ، وعن أنس ﷺ : أتت النساء رسول الله ﷺ فقلن : يا رسول الله ، ذهب الرجال بالفضل بالجهاد في سبيل الله ، فمالنا عمل ندرك به عمل الجهاد في سبيل الله ؟ فقال : مهنة إحداكن في بيتها تدرك عمل المجاهدين في سبيل الله [٤٠].

وفي غزوة خيبر خرجت أم زياد الاشجعية سادسة ست نسوة فقال لهن النبي ﷺ : " بإذن من خرجتن ؟ وظهر الغضب في وجهه فقلن : خرجنا ومعنا دواء نداوي به الجرحى ، ونناول السهام ونسقي السويق " [٤١].

واستأذنت أم كبشة القضاعية النبي ﷺ أن ترافق جيش' ، قال لا ، قالت : إني لست أريد أن أقاتل ، أني أريد أن أداوي الجرحى المرضى ، وأسقي الماء ، قال : لولا أن تكون سنة ويقال فلانة خرجت لأذنت لك ، ولكن اجلسي ، لا يتحدث الناس أن محمدا يغزو بامرأة [٤٢].

ويظهر أن الرسول ﷺ أباح لهن أن يصحبن الجيوش في بعض غزواته ، إذا

---

(٣٧) القسطلاني والإصابة ، انظر سيد إسماعيل ، المرأة والأسرة المسلمة في السنة النبوية ، ص ٦٠
(٣٨) رواه مسلم وأبو داود والترمذي.
(٣٩) النسائي.
(٤٠) رواه أبو يعلى والبزاز ، انظر سيد إسماعيل عبد الرازق ، ص ١٦
(٤١) الإصابة ، ج٨ ، ص٢٣٥.
(٤٢) الإصابة ، ج٨ ، ص٢٣٥.

كان الرجال في حاجة إلى مساعدتهن ، فلما قوي الإسلام وكثر عدد المسلمين ، آثـر النبي ﷺ أن تقر النساء في بيوتهن لأن الرجال فيهم الغناء ، وليصون المـرأة عـن الأهوال، والمعارك ويبعدها عن الاسترجال، ويحبب إليها التفرغ لشئون أسرتها(٤٣).

ومع كونها كانت تصحب المسلمين في غزواتهم فإنها لم تكن تخالط أحداً ... بل كانت تعمل في مستشفى ميداني ، تداوي من يحمل إليها ، فإن ما حدث في اشـتراك المرأة في الحرب هو من باب الندرة لا الوفرة ، ومن باب الجواز لا الإجبار ، ولكن ذلك كله لا يعني الاختلاط بحال.

مما سبق يتضح لنا أنه لم يحدث اختلاط بين النساء والرجال في المساجد أو في البيعة ، ولا في الحروب وإنما ملاحظاتنا تتلخص فيما يلي:

- أن خروج المرأة كان بإذن زوجها ، ومن أجل العبادة.
- أن اشتراكها في الحرب كان للضرورة ، ومن أجل الجهاد في سبيل الله.
- أن مجالات مشاركة المرأة هو أمر جواز وليس وجوباً.
- لم يحدث اختلاط في المسجد ، ولا عند صلاة العيدين.
- أن اشتراك المرأة وخروجها كان في صدر الإسلام وعندما نزل الحجـاب قـل اشتراكها ولم يحدث الاختلاط.

أن المسلمين الأوائل عاشوا حياة البساطة والزهد وانصرفـوا للعمـل والعبـادة وكانوا ملتزمين بدينهم ، وما أحوجنا اليوم وقد تعقدت الحيـاة وكـثرت المغريـات والإثارة وانتشرت الفتنة ، بأن نزداد تمسكاً والتزاماً بأمور ديننا ونؤكد على الفصـل بين الجنسين بدءاً من مراحل التعليم الأولى حتى المرحلة الجامعيـة ، وهـذا مـا سنتناوله، ونوضح رأي الإسلام في الاختلاط في التعليم.

(٤٣) أحمد الحوفي ، الجهاد ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، ب.ت، ص٣٩.

الاختلاط في التعليم

مقدمة:

منح الإسلام للمرأة حق التعليم، وفي هذا لا يستطيع أحد أن يشكك أو أن يختلف، حيث حث الإسلام على التعليم والتزويد بالعلم، ولكن ما شغل البال والخاطر هو عن " الاختلاط في التعليم"، حيث ظلت هذه القضية محلا لنقاشات كثيرة، وأفتى فيها العديد من المتخصصين في الأمور الدينية، وأبدت جل هذه الآراء حرمانية الاختلاط لما له من الأثر الكبير في التأثير على الأسرة المسلمة، وزعزعة ترابطها الذي حرص الإسلام عليه لما لهذه القضية من تداعيات كثيرة شغلت الباحثين والدارسين، كان يجب الالتجاء إلى علماء الدين والقادرين على الإفتاء وإبداء اجتهاداتهم المستمدة من الدين لكي تكون الصورة جلية واضحة لا ريب فيها ولا تضليل.

يقول الرسول ﷺ "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة" [١] ، وأي علم ؟ كل علم يتفق وطبيعتها الأنثوية ولا يتناقض مع وظيفتها الأساسية ، وأول العلوم ضرورة التعليم الديني الشرعي ، وليس في هذا أدنى شك ، ومن ثم علم الأمومة وأصول التربية في مختلف متطلباتها النفسية والسلوكية ، ولها بعد ذلك ميدان العلم فسيحا تنهل من ينابيعه ما تشاء وتقدر [٢].

وقد ذكر البعض أن التعلم عند المسلمين كان يرمي إلى أربعة أغراض : غرض ديني ، واجتماعي ، واستمتاع عقلي ، وغرض مادي [٣].

وقسم البعض غرض التعليم إلى ثلاثة أقسام : غرض ديني ، وغرض عقلي وثقافي ، وغرض نفسي [٤] ، المهم هو الغرض الديني وهو جوهر التعليم والقاعدة

---

(١) ابن ماجه ، مقدمة ١٧ ، المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي ، مجلد ٤ ، ص١٠.
(٢) محمد قطب علي ، تربية البنات في الإسلام ، القاهرة ، مكتبة القرآن ، ١٩٨٤ ، ص١٠٠.
(٣) خليل طوطح ، التربية عند العرب ، ب .ت ، ص ص١٥٢-١٥٤.
(٤) أسماء فهمي ، مبادئ التربية الإسلامية ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٧ ، ص ٦٠.

التي يتفرع منها الدارس إلى مجالات وتخصصات أخرى ينطلق إلى بحـــور العلـــم مسلحاً بالإيمان متفهماً لأصول دينه.

اعتنى الإسلام بالفتاة ، قال رسول الله ﷺ : من كان له ابنة فأدبها فأحسن أدبها وغذاها فأحسن غذاءها وأسبغ عليها من النعم التي أسبغ الله عليه ، كانت له ميمنـــة ميسرة من النار إلى الجنة " [٥] ، كما أمر الإسلام بتعليم الفتاة العلم النافع والثقافـــة المفيدة.

وإذا وجد من العلماء قديماً من يمنع تعليم المرأة ، فيكون المنع منصباً علــــى تعلم الشعر الفاحش ، والكلام المقذع ، والأدب المثير الرخيص، أما أن تتعلم العلــوم التي تنفعها في دينها ودنياها ، وأن تقول الشعر الحكيم الرصين ، فلا يوجد ما ينـــهى عن ذلك [٦].

والمرأة في ظل الإسلام وصلت إلى أعلى درجات العلم والثقافة ، ونالت أكـبر قسط من التربية والتعليم في العصور الإسلامية الأولى.

وإذا كان الشرع أذن للمرأة أن تتعلم ما ينفعها في أمر دينها ودنياها فيجب أن يكون هذا التعليم بمعزل عن الذكور فهذا أسلم للفتاة والفتى، ونعرض الآن ما كـــان من أمر تعليم الفتاة في صدر الإسلام، لنعرف هل كان يحدث اختلاط بين الجنسين؟

عن أم هشام بنت حارثة بن النعمان ، قالت: ما أخذت " من القرآن المجيـد " إلا من لسان رسول الله ﷺ ، يوم الجمعة يقرأ بها على المنبر في كل جمعة [٧]، وفـــي كتب الصحاح ، أن الرسول ﷺ كان يجعل للنساء يوماً على حدة في العلم ، فعن أبي سعيد الخدري قال: " قال النساء للنبي ﷺ غلبنا عليك الرجال فاجعل لنا يومـــاً مـــن نفسك ، فوعدهن يوماً يلقيهن فيه ، فوعظهن وأمرهن ، فكان مما قال لـــــهن: " مــا

---

(٥) أبو حامد الغزالي ، إحياء علوم الدين ، الجزء الأول ، الفصل الثالث . انظر: محمد وجيه الصاوي (نحو تربية إسلامية هادفة في مدارسنا منبر الإسلام ، السنة ٤٤ العدد ٦ ، جمادي الآخرة ١٤٠٦ هـ فبراير ١٩٨٦ ، ص ص٧٦-٨٠.

(٦) عبد الله ناصح علون ، تربية الأولاد في الإسلام ، الجزء الأول ، ص ٢٧٦.

(٧) رواه مسلم وأبو داود والنسائي.

منكن امرأة تقدم ثلاثة من ولدها، إلا كان لها حجاباً من النار "فقالت امرأة، واثنين؟ قال واثنين " . وفي رواية عن أبي هريرة : "ثلاثة لم يبلغوا الحنث" [8]. وقد بوب له بعض أصحاب الحديث باب جعل " يوم النساء " وكانت المرأة تراجع في طلب العلم حتى تفهم.

عن ابن مليكة قال : إن عائشة ، زوج النبي ﷺ كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجعت فيه حتى تعرفه ، وأن النبي ﷺ قال : " من حوسب عذب ، قالت عائشة : فقلت ، أو ليس يقول الله تعالى: { فسوف يحاسب حساباً يسيراً } فقال : إنما ذلك العرض ، ولكن من نوقش الحساب يهلك " [9].

وكان النساء يفدن إلى الرسول ﷺ من يسألنه فيما يعن لهن فعن ابن عباس قال: جاءت امرأة إلى النبي ﷺ فقال يا رسول الله أنا وافدة من النساء إليك ، هذا الجهاد كتبه الله على الرجال فإن يصيبوا أجراً ، وإن قتلوا كانوا أحياء عند ربهم يرزقون ، ونحن معشر النساء نقوم عليهم فما لنا من ذلك ؟ قال : فقال رسول الله ﷺ أبلغي من رأيت من النساء ، أن طاعة الزوج ، والاعتراف بحقه يعدل ذلك ... وقليل منكن من تفعله [10].

وكن يجلسن في المسجد ، ويراهن الرسول ﷺ ولا ينكر ، بل يسلم عليهن ، ، وكان ﷺ يتخير لهن مواسم لذلك كالعيد الذي يأمر فيه بخروج الأطفال والنساء ولكن كان يعظهن بعد انصراف الرجال ، فعن أبي سعيد الخدري قال : " خرج رسول الله ﷺ في أضحى أو فطر إلى المصلى فمر على النساء ، فقال : يا معشر النساء تصدقن ، فإني رأيتكن أكثر أهل النار ، فقلن : وبم يا رسول الله ، قال : تكثرن اللعن وتكفرن العشير " [11].

---

[8]() رواه البخاري.
(9) رواه البخاري.
(10) البزار ، انظر أيضاً سيد إسماعيل عبد الرازق ، مرجع سابق ، ص١٦.
(11) متفق عليه.

وكان النبي ﷺ يعلم المرأة الذكر لتعلمه من تلقاها ، فعن عبد الحميد مولى بني هاشم أن أمه حدثته وكانت تخدم بعض بنات النبي ﷺ ، أن ابنة الرسول ﷺ حدثتها أنه كان يعلمها فيقول : " قولي حين تصبحين : سبحان الله، ولا قوة إلا بالله ، ما شاء الله كان ، وما لم يشأ لم يكن ، أعلم أن الله على كل شيء قدير ، وان الله قد أحاط بكل شيء علماً " [١٢].

وكانت المرأة تأتي الرسول ﷺ في داره تسأله ، كتلك التي مدت يدها من خلف ستر النبي ﷺ بكتاب فقبض يده خوفاً من أن تكون امرأة ، وتأتيه تستفتيه في الأمور الخاصة بفقه النساء كالتطهر من الحيض ، فعن عائشة (رضي الله عنها) قالت : إن امرأة سألت النبي ﷺ عن غسلها من المحيض فأمرها كيف تغتسل ، قال : خذي فرصة من مسك فتطهري بها ، قالت كيف أتطهر ؟ قال : تطهري بها، قالت كيف ؟ قال : سبحان الله تطهري بها فاجتذبتها إلى فقلت : تتبعي بها أثر الدم [١٣].

ولقد استمرت الصحابيات يعلمن التابعين والتابعات ، فهذه عائشة أم المؤمنين كانت راوية للحديث ، يؤم المسلمون دارها يستفتونها حتى في أدق أمور الدين ولشدها حرجاً في جماع الحائض والإكثار في الجماع وغير ذلك ، فعن مسروق بن جدع قال : " سألت عائشة (رضي الله عنها) ما للرجل من امرأته إذا كانت حائضاً ؟ قالت : كل شيء إلا الفرج [١٤]، ولقد تحولت بذلك من دور المتعلمة إلى دور المعلم، وكان الرجال يسألونها في أخص خصائص الذكور، بعد أن يترددوا في طرح السؤال ، ويلتمسوا العذر من شدة الحرج الذي يمنعهم السؤال ، وكانت تجيب السائل وتسمح بالسؤال ، ولكن كيف ؟.

لقد كان ذلك في نطاق الآية الكريمة { فاسألوهن من وراء حجاب}[١٥].ويقول ابن كثير في تفسير هذه الآية : " وكذلك نهيتكم عن الدخول عليهن وكذلك لا

---

(١٢) النسائي في سننه.

(١٣) تيسير الوصول ، انظر أيضاً يسرية محمد انور ، مهلاً يا صاحبة القوارير ، ص ٢٧.

(١٤) البخاري في تاريخه.

(١٥) سورة الأحزاب ، الآية:٥٣.

كثير في تفسير هذه الآية : " وكذلك نهيتكم عن الدخول عليهـن وكذلك لا تنظـروا إليهم بالكلية ، وإن كان لأحدكم حاجة يريد تناولها منهن فلا ينظر إليهن " وهذا الحكم عام لجميع المسلمات والمؤمنات دون تخصيص لأمهات المؤمنين (١٦).

ولا يذهب بأحد الزعم إلى أن هذا الذي أسلفناه لا يجوز، بعد أن نعلـم أن ابـن مسـعود. الصحابي الذي شـهد له الرسول ﷺ بقوله:" وإذا حدثكـم ابـن مسـعود فصدقوه"، نعلم أنه يسمح للنساء بالاختلاف إلى داره والتردد عليها في مقرأه قـوآن . فعن قبيصة بن جابر قال : " كنا نشارك المرأة في السورة من القـرآن نتعلمـها ، فانطلقت مع عجوز من بني أسـد إلى ابن مسعود في بيته في ثلاث نفر ، فـرأى جبينها يبرق ، قال : أتحلقينه ؟ فغضبت وقالت : التي تحلق جبينها امرأتك .... قـال فأدخلي عليها ، فإن كانت تفعله فهي مني بريئة ، فانطلقت ثم جاءت فقالت : لا والله ما رأيتها تفعله (١٧).

نرى هنا أولاً أن المرأة عجوز ، وقد سبق أن ذكرنا أن القواعد من النساء كـن يختلفن إلى مسجد رسول الله ﷺ . ثانياً أن معها رجالاً ولا خلوة هنـاك ، ثالثـاً أن المجلس فيه أمر بالمعروف ونهي عن المنكر . كما أن ابن مسعود كان يخرج النساء من المساجد يوم الجمعة ويقول : " إنما النساء عورة ، وإن المرأة لتخرج من بيتـها ما بها من بأس ، فيستشرفها الشيطان ، فيقول : إنك لا تمرين بأحد إلا أعجبتـه وأن المرأة لتلبس ثيابها ، فيقال : أين تريدين ؟ فتقول أعدو مريضاً وأشهد جنـازة ، أو أصلي في مسجد ، وما عبدت امرأة ربها مثل أن تعبده في بيتها (١٨).

والمرأة لا تخرج إلا بإذن زوجها ، فإن استأذنت ، فالرأي للـزوج فـهو أدرى بمصلحة داره ، وأعلم بصلاح رعيته ، من زوج وولد وخروجها مقيد بالليل ، وإذن الرجال ، والمساجد للصلاة ، أو دروس العلم وبعض حاجاتهن ، فإن خرجت عـدا

---

(١٦) عبد القادر بن حبيب السندي ، الحجاب في الكتاب والسنة ، ص ١٧ ، انظر : تفسير ابن كثير.

(١٧) الطبراني وابن عساكر.

(١٨) الطبراني في الكبير ، بسند رجاله الثقات.

ذلك بدون إذن فهي ملعونة [١٩].

كانت المتعلمات في عهد الرسول ﷺ يعلمن بعضهن كما جاء " أن أم المؤمنين حفصة بنت عمر بن الخطاب ﷺ كانت تتعلم الكتابة في الجاهلية على يد امرأة كاتبة تدعى " الشفاء العدوية " فلما تزوجها الرسول ﷺ طلب إلى الشفاء أن تعلمه تحسين الخط وتزيينه ، كما علمتها أصول الكتابة " [٢٠].

وما كان معروفاً في بدء الإسلام ، فهو أن عدداً قليلاً من النساء كن يعرفن القراءة والكتابة ، وقد عدد البلاذري بعض الكاتبات منهن " حفصة زوج النبي ﷺ وأم كلثوم بنت عقبة ، وعائشة بنت سعد التي قالت : " علمني أبي الكتابة " [٢١].

ولعل أول مفكر تربوي نادي بالفصل بين الجنسين في حقل التعليم وغيره ، هو القابسي ، فقد ذكر في رسالته عن التعليم " أن من حسن النظر لهم ألا يخلط بين الذكران والإناث " [٢٢]. وقال بذلك ابن سحنون: أكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان لأن ذلك فساد لهن [٢٣]. والخشية من فساد البنات لاختلاطهن بالذكور ، جعلت الكثيرين يعلمنهن على حدة ، وقد يرجع الانصراف عن تعليم الفتاة إلى ما سبق أن ذكرناه من خوف من فساد البنت إذا تعلمت إلى جانب الولد ، مما يؤدي في النهاية إلى الامتناع عن تعليم البنات في الكتاتيب ، والسبب الثاني هو النصح بعدم تعليم البنت الكتابة والخط خشية فسادها أيضاً لقول القابسي : " وسلامتها من تعلم الخط أنجى لها " وقال الجاحظ : " لا تعلموا بناتكم الكتابة ولا ترددوهن الشعر ، وعلموهن القرآن وسورة النور " [٢٤].

---

(١٩) البيهقي والطبراني.
(٢٠) البلاذري ، فتوح البلدان ، ص ٤٥٧.
(٢١) المرجع السابق ، ص ٤٥٨.
(٢٢) عبد الأمير شمس الدين ، الفكر التربوي عند ابي سحنون والقابسي ، بيروت ، دار اقرأ ، ١٩٨٥ ، ص ص١٠١-١٢٧.
(٢٣) احمد فؤاد الأهواني ، التربية في الإسلام ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٧-٣١٥.
(٢٤) الجاحظ ، البيان والتبيين ، ج٢ ، ص٢.

من ثم فإن معرفة الدين هي الغاية القصوى والمطلب الأول ، وتحقيقاً لهذه الغاية ، وجب معرفة وتعلم القراءة والكتابة للجنسين ، دون أن يكون هناك اختلاط بينهما . وهذا مستمد من حكم الشرع الذي هو مقدم على كل أمر وحكم ، في هذه الحياة لقوله تعالى : { وما كان لمؤمن ولا مؤمنة إذا قضى الله ورسوله أمراً أن يكون لهم الخيرة من أمرهم ومن يعص الله ورسوله فقد ضل ضلالاً مبيناً } [٢٥].

وأما رأي ابن سحنون والقابسي فمستمد من الآية الكريمة { وإذا سألتموهن متاعاً فأسالوهن من وراء حجاب } [٢٦]. وإذا كانت الآية نزلت في أمهات المؤمنين، فالعبرة – كما يقول الأصوليون – بعموم اللفظ لا بخصوص السبب ، وإذا كانت أمهات المؤمنين المقطوع بعفتهن وطهارتهن مأمورات بالحجاب ، وعدم الظهور أمام الأجانب ، فالنساء المسلمات – بشكل عام – مأمورات بالستر وعدم الظهور من باب أولى وهذا ما يسمى بالمفهوم الأولوي عند الفقهاء.

قال تعالى: { قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أذكى لهم إن الله خبير بما يصنعون وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن ويحفظن فروجهن ولا يبدين زينتهن إلا ما ظهر منها وليضربن بخمرهن على جيوبهن ولا يبدين زينتهن إلا لبعولتهن أو آبائهن أو آباء بعولتهن أو أبنائهن } [٢٧].

فإذا كان الأمر في الآية الكريمة يشمل غض البصر، ووضع الخمار على الرأس، وفتحة الصدر ، وعدم إبداء الزينة والمفاتن إلا للمحارم أفلا يدل هذا الشمول على أن المرأة المسلمة مأمورة بالستر والحشمة ، والعفة وعدم الاختلاط .

وقال تعالى: { يا أيها النبي قل لأزواجك وبناتك ونساء المؤمنين يدنين عليهن من جلابيبهن ذلك أدنى أن يعرفن فلا يؤذين وكان الله غفوراً رحيماً }[٢٨]، فكيف

---

(٢٥) سورة الأحزاب ، الآية:٣٦.
(٢٦) سورة الأحزاب ، الآية:٥٣.
(٢٧) سورة النور ، الآية:٣١
(٢٨) سورة الأحزاب ، الآية:٥٩.

نتصور الاختلاط إذن ؟ والمرأة المسلمة مأمورة بالحجاب وارتداء الجلباب.

فهذه النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية، تحرم الاختلاط بشكل قاطع لا يحتمل الشك ، في مجال التعليم أو غيره.

مما سبق يتضح لنا ما يلي:

- أن المترددين على مجالس العلم كانوا على مستوى من النضج والوعي ما يجعلهم بعيدين عن شبه الاختلاط.
- أن الجو العام – في التعليم – هو مناخ تقوي وورع وتعلم دروس الدين الإسلامي في مجالس تدعو إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- أن المعلم الأول هو الرسول ﷺ والصحابة الكرام ، وآل البيت الشريف.
- أن الحشمة والحجاب والالتزام بقواعد الإسلام هو المظهر السائد في المعاملات في ذاك الوقت.
- أن الاستثناءات التي كانت في ذلك الوقت جاءت نتيجة ضرورة ملحة نظرا لندرة النساء المتعلمات ، اللاتي ينبغي أن يقمن بدور المعلمات لتعليم الفتيات، مما دعا الرجال للقيام بهذه المهمة.

إن الله تعالى خبير بذات الصدور، وبطبيعة البشر الفطرية ، فقد نهى عن الاختلاط كي يحفظنا من شرور أنفسنا . فكما أن إغواء الرجل للمرأة قائم ، فإن إغواء المرأة للرجل وارد أيضا والقرآن الكريم يحدثنا عن تجربة تعرض لها سيدنا يوسف عليه السلام ، عندما كان في بيت العزيز ، واجه الفتنة المغرية { وراودته التي هو في بيتها عن نفسه وغلقت الأبواب وقالت هيت لك } (٢٩) ، ولولا أن عصمة الله تبارك وتعالى فأراه برهان ربه لوقع الأمر.

وما أكثر ما تطالعنا به الصحف اليومية ، من انحرافات وجرائم دوافعها مرضية

(٢٩) سورة يوسف ، الآية:٢٣.

ووصلت إلى حد أن تشتهي المرأة المرأة [٣٠] ، هذا ما وصل إليه حال مجتمعنا اليوم من فساد ، وفتنة ، وانحرافات جاءت نتيجة عدم التمسك بأصول الدين الإسلامي الصحيح ، ونظرا لوجود المتناقضات والمثيرات ، والجو الخصب الذي يساعد على انتشار الرذيلة . " فلم نزيد الطين بلة " وندعو إلى الاختلاط في التعليم ؟.

المؤيدون للاختلاط:

يجدر لنا أن نعرض دعاوى أنصار التعليم المختلط ، ونرد على هذه التيارات المناهضة ، فإن بعضا منهم تأثروا بحضارة الغرب وفكره ، وما ينتج عنها من أسلوب حياة ، وعادات ، وتقاليد ، فيعجبون بمظاهر هذه الحياة التي انحدرت فيها القيم والتماسك الأسري ، ولقد ظنوا خطأ في الأمور الآتية :

- أن التعليم المختلط يخلق الجو السليم لنمو علاقات الحب والزواج في المستقبل[٣١].
- من الناحية التربوية من الخطأ أن يكون تركيب المدرسة مختلفا عن تركيب الأسرة.
- أن علم النفس التربوي يعتبر أن التشويق من أصعب مشاكل المدرسة ويرى أن جمع الجنسين سويا ، من أحسن الأسباب لتأدية هذا الغرض حيث يرغب كل طرف الظهور بمظهر المجد المحبوب داخل الفصل مما ينتج عنه منافسة لا شعورية محصلتها النهائية تحسين المستوى التعليمي للطلاب.
- أن الاختلاط له دور كبير في التكيف الاجتماعي ، وأنه يمنع الانحرافات الشاذة (كالعادة السرية) [٣٢].

كما يدعي البعض أن شذوذ أبي نواس يرجع لحالة المجتمع الإسلامي الذي يحرم الاختلاط ، وتصل دعواهم إلى الفجور ، بقولهم أن من أسباب عدم الاختلاط

---

(٣٠) جريدة الأهرام ، في ١٩٨٦/٥/١٢ ، انظر ملحق رقم (٣).
(٣١) على نوح " التعليم المختلط من خلال رؤية تربوية " مجلة الوحدة الرباط ، المغرب ، العدد ١٤ نوفمبر ١٩٨٥ ، ص٦٥.
(٣٢) سلامة موسى ، مرجع سابق ، ص ٤٠.

يترتب عليه مشكلات منها الخوف من الحمل غير الشرعي بسبب الممارسات الغير شرعية [٣٣].

وقولهم بأن عدم الاختلاط نتج عنه حرمان للجنسين من لذة الاجتماع وحلاوة اللقاء التي يجدها كل منهما في سكونه للآخر ، والتي توجد شعورا يستتبع كثيرا من الآداب الاجتماعية ، وحسن المعاملة ، ودماثة الطباع.

ويقولون إن المباعدة بين الجنسين ستجعل كلا منهما مشوقا إلى الآخر مما يستتبع معه كثيرا من العقد النفسية والكبت ، وأن الاتصال بينهما يحل هذه العقد أو يقلل منها ، ويجعلها أمرا عاديا وأحب شيء إلى الإنسان ما منعا هكذا يقولون بكل انحلال.

ولا يمكن التسليم بما ذكر البعض عن مميزات الاختلاط ، فإن ما يعقب لذة الاجتماع وحلاوة اللقاء ، هو ضياع الأعراض ، وفساد النفوس ، وما يستلزمه الاختلاط من طراوة في الأخلاق ولين في الرجولة لا يقف عند حد الرقة ، بل قد يتجاوزه إلى حد الخنوثة ، والرخاوة.

إن الآثار السيئة للاختلاط تزيد على ما ينتظر منه من فوائد ، وإذا تعارضت المصلحة والمفسدة ، فدرء المفسدة أولى ، ولا سيما إذا كانت المصلحة لا تعدو شيئا بجانب هذا الفساد.

وإنه غير صحيح بأن المباعدة بين الجنسين يزيد ميل كل منهما إلى الآخر ، وإنما الاختلاط يزيد قوة الميل هذه ، ففي الأمثال الدارجة يقولون " أطعم مطعوما ، ولا تطعم محروما " حيث الطعام يقوي شهوة النهم والرجل يعيش مع امرأته دهرا، ويجد الميل إليها يتجدد في نفسه فما باله لا تكون صلته مذهبة لميله إليها ، والمرأة التي تخالط الرجال تتفنن في أداء ضروب زينتها ، ولا يرضيها إلا أن تثير في نفوسهم الإعجاب بها ، وهذا له أثر اقتصادي من أسوأ الآثار الجانبية التي يعقبها

(٣٣) علي نوح ، مرجع سابق ، ص٦٦.

الاختلاط.

وما قيل إن الكبت هو سبب المباعدة بين الجنسين والاختلاط يزيل الكبت ، ففي حقيقة الأمر أن الاختلاط لا يزيل الكبت وعدم الاختلاط لا يسببه . والكبت عالجه الإسلام بالزواج الذي يسر على الناس أمره ، وعقد الكبت ومفاسد الاختلاط إنما هي أثر الحياة الغربية المعقدة ، وما يحدث في مجتمعنا هو بعيد عما دعا إليه الإسلام ، وإنما هو مجتمع مختلط الأفكار والعادات ، مضطرب ومتناقض ، ولذلك تكثر فيه العقد ، إذ لا يستطيع الشباب أن يتزوج نتيجة الحياة المرهقة غير الإسلامية (٣٤).

أما عن استشهاد البعض بوقائع تاريخية نادرة ، يتخذها أمثلة على الانحراف في المجتمع الإسلامي نتيجة عدم الاختلاط فيه ، ويرجعون الشذوذ والانحراف الجنسي – أمثال أبي نواس – لهذا السبب ، فإن أي إنسان منصف يدرك أن هذا نتيجة عوامل متعددة ، وأنه لا يصور حقيقة المجتمع الإسلامي الزاهر ، الذي امتدت حضارته ومدنيته وتراثه على ربوع العالم . والمجتمع المثالي – بالمعنى الفلسفي – لا يوجد ، وأي مجتمع لابد أن يكون فيه إساءة في التطبيق وانحراف في الخلق ، والعبرة بالشرع المطبق والعرف السائد ، والإجماع العام . والشذوذ لا يحمل على الإسلام وعلى أحكامه ، وإنما وزره على من عمل به ، والقياس الشمولي والتعميم الكاسح خطأ في التصور.

وعندما ذكر سلامة موسى شذوذ أبي نواس قال : " لو أن أبا نواس كان يعيش في مجتمع مختلط فيه الرجال والنساء ، ولو أنه كان قد تعلم الرقص لما كان قد وقع واستسلم لشهواته الشاذة (٣٥). لقد جمع سلامة موسى كثيرا من المتناقضات في تلك العبارة ، فإذا كان أبو نواس شخصية شاذة فمعنى ذلك أنه مخالف في تكوينه للمجتمع الذي عاش فيه وأنه لا يشبه الملايين الذين عاشوا في ذلك المجتمع ، وإذا كانت آفة المجتمع العربي قلة الرقص فمن اللازم أن يتشابه أبو نواس وملايين الخلق في هذه

(٣٤) الأهرام في ١٩٨٥/٦/٤ –
(٣٥) سلامة موسى ، مرجع السابق ، ص ص ٤٣–٦٤.

الآفة العامة ... لعل سلامة موسى يعلم أن مجتمعات الغرب العصرية لا تشكو من قلة الرقص بل لعلها تشكو إفراطه وتهافت الشبان والشابات عليه ، فلماذا أصيب أربعة في المائة بالشذوذ الجنسي مدى الحياة عدا المصابين به في أطوار دون أطوار ؟ ومن الأطباء النفسانيين من يرتفع بالنسبة إلى أحد عشر في المائة ، أو يزعم مع كبيرهم " فرويد" أنها أخطر من ذلك (٣٦).

وبعد فما هو خطب "أوسكار ويلد" إن كان ذلك خطب أبي نواس؟. إن "أوسكار ويلد " لم يلده مجتمع كمجتمع أبي نواس بل ولد في عصر الرقص والاختلاط ، ونشأ في بيئة الترف وتزوج من بيئته وولد له أبناء . فلماذا ينفرد المجتمع الإسلامي العربي بالآفة لأنه محروم من الرقص والاختلاط بين الجنسين ؟ فلا ذنب للمجتمع الإسلامي ولا عصمة للمجتمعات الأوربية أو الأمريكية التي تمتلئ بالمراقص ويختلط فيها الجنسان ولا معنى للشذوذ بقلة الرقص أو قلة الاختلاط.

والإدعاء بأن الاختلاط يؤدي إلى نوع من التكيف الاجتماعي ، ورفع مستوى المعيشة ، أو يهذب الأخلاق . فإنها مفاهيم خاطئة : حيث إن الأخلاق تنبثق عن عقيدة الإنسان وفكره ، وعقيدته وفكره يكونان مفهوم الإنسان عن الحياة ، ويلزمانه بالأخلاق الإسلامية ، ويحددان سلوكه تبعا لها فالتهذيب إنما ينشأ من عقيدة الإنسان ونظرته للحياة . أما ما قيل عن مشاركة المرأة الرجل في العمل يؤدي إلى رفع مستوى المعيشة . فإن هذا لا ينتج عن الاختلاط ، وإنما ينتج عن عمل المرأة ، كأن تعمل طبيبة أو معلمة ، وليس المستوى المادي وحده هو الذي يرتفع بالأسرة.

فالمستوى الثقافي ، وتوفير الحياة الهادئة ، وتربية الأولاد ، ورعايتهم وغير ذلك هو الذي يرتفع بالأسرة والمجتمع ، وإذا اقتصرت المرأة على رعاية شئون البيت والأولاد وتفرغ الرجل للعمل ، كان ذلك أجدى في إيجاد الأسرة المثالية (٣٧).

---

(٣٦) عباس محمود العقاد ، يوميات ، الجزء الثاني ، القاهرة : دار المعارف ١٩٦٤ ، ص ١٨٩ . أيضا: محمد عبد الحكيم خيال ، الاختلاط بين الجنسين في نظر الإسلام ، القاهرة : مختار الدعوة ، ١٩٨٣ ، ص ص ٦٧-٧٨.

(٣٧) عبد العزيز الخياط ، مرجع سابق ، ص ١٧٣.

إن هدف دعاة الاختلاط هو إشاعة الميوعة والانحلال في كل ناحية من نواحي المجتمع المسلم ، فالمرأة عند هؤلاء هي أول الأهداف ، يقول أحد رجال الغرب " كأس وغانية تفعلان في تحطيم الأمة المحمدية أكثر مما يفعله ألف مدفع. فأغرقوها في حب المادة والشهوات " (٣٨).

كما جاء في بروتوكولات حكماء صهيون " يجب أن نعمل لتنهار الأخلاق في كل مكان فتسهل سيطرتنا ، إن " فرويد " (اليهودي) سيظل يعرض العلاقات الجنسية في ضوء الشمس لكي لا يبقى في نظر الشباب شيء مقدس ويصبح همه الأكبر هو إرواء غريزته الجنسية ، وعندئذ تنهار أخلاقه " (٣٩).

فالذين يدعون إلى الاختلاط في بلاد الإسلام ويريدون أن يكون شائعا مطبقا في سائر حياتنا الاجتماعية ، ما هم في الحقيقة إلا أداة دعاية لمخططات أعداء الإسلام ، وأصحاب المذاهب الإلحادية ، من حيث يعلمون أو لا يعلمون.

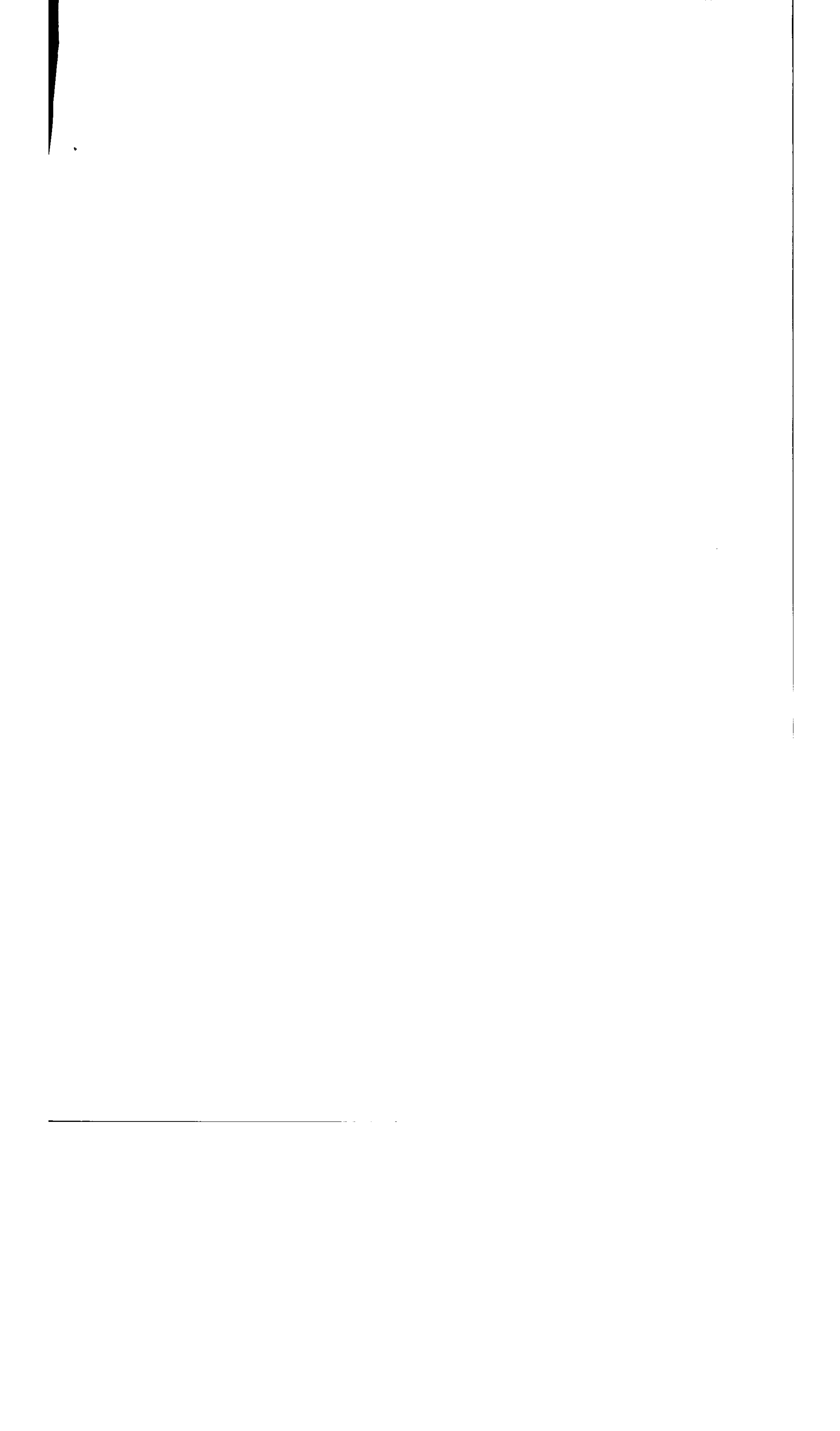
فما على المربيين والمسئولين، إلا أن يجنبوا الإناث عن الذكور في التعليم وغير التعليم، حتى ينشأ البنات والبنون على الفضيلة ويسلم المجتمع من المفاسد والانحلال. ويتحقق للشباب والشابات كمال دينهم وحسن أخلاقهم ويصبحوا أسوياء نفسيا، واجتماعية، وعقليا.

---

(٣٨) عبد الله ناصح علوان ، مرجع سابق ، ج١ ، ص ٢٨٧.
(٣٩) بروتوكولات حكماء صهيون ، طرابلس ، ليبيا ، ١٩٦٩.

الفصل التاسع

العقوبة في الإسلام



العقوبة في الإسلام

مقدمـــــة:

للخطيئة نتائج شريرة تصحبها دائما ، وأن هذه النتائج لتعمل عملها بطريقــة ظاهرة أو خفية في نفس مرتكب الخطيئة ، فقد قال سقراط " إنه لأنكي على المــرء أن يرتكب الشر من أن يتحمله " وهذه القضية صادقة بمعنى أن الأضرار التي تلحق من يصيبه الشر أضرار خارجية . فهي لا تؤذي النفس ولا تلحق بها خبثا ، بخلاف الأضرار الناشئة عن ارتكابه الشر ، فإن مرتكبه يحط من نفسه في مـيزان الحيـاة ويجني على نفسه ما لا يستطيع غيره أن يجني عليه . غير أنه يجب ألا يغيب عـن أذهاننا أن الآثار التي تلحق المرء من جراء جنايته ليست دائما ظاهرة له أو لغيره ، فكثيرا ما يظهر له أو لنا أنه خرج من الأمر سالما . ولاشك أن هذا لا يتفـق مـع المعنى الطبيعي للعدالة ، فإننا نترقب بنظرتنا جزاء وفاقا لكل امرئ على ما قدمـت يداه [1] ، ولذلك كانت قاعدة الإسلام أن العقوبة تسير مع الجريمة بالنسبـة للكـبر والصغر سيرا مضطردا ، فتكبر الجريمة من الكبير وتتبعها العقوبة وتصغـر مـن الصغير وتتبعها العقوبة ، فجعل الإسلام عقوبة العبد على النصف من عقوبة الحـر لأن الجريمة مهانة ، وهي ممن ينظر إليهم الناس نظرة امتهان قريبة من نفوسـهم ، إذا لم تعط حقها من الاعتبار والكرامة ، والجريمة بمقتضى المنطـق نقيضـان لا يجتمعان وكذلك الأعراف الفاصلة بين الناس [2].

ويؤيدنا في هذا أنه النظام المعقول المنسق مع المنطـق ، فـالرجل الفـاضل يناضل عن الفضيلة ويسعى وراء تقدم الجنس البشري . ومن الطبيعي أن ننتظر لـه فوزا وتوفيقا.

---

(1) محمد مهدي علام ، فلسفة العقوبة ، القاهرة : المطبعة السلفية ، ط٢ ، ١٩٣٦ ، ص:٣٣.

(2) محمد أبو زهرة ، " نظرة إلى العقوبة في الإسلام ، التوجيه التشريعي في الإسلام ، من مجمع البحوث الإسـلامية ، الجـزء الرابع ، ١٩٧٢ ، ص: ٨٣.

والرجل الشرير ينازل الفضيلة ، ويعمل على تدهـــور الجماعـــة البشـــرية ، ويسعى لهدم ما نعتقد أنه حق . ويظهر لنا أن من غير المعقول أن يقرن عمله هـــذا بالنجاح والظفر فإذا حدث أن عمل الرجل الفاضل لم يصادف نجاحاً (في وقت ما) لم يمنعنا ذلك من أن نظل معتقدين أن جزاءه آخر الأمر لن يكون هباء ، مـــادام الله في السماء وفي الأرض عدل ، كان من المنتظر أن ذلك الرجل سيلقى نجاحاً ، وكان من الطبيعي أن ينعم هو بنجاح غرضه ، وكذلك إذا ألفينا آثماً من الآثمين تبتسم لـــه الدنيا (في وقت ما) لم نستطع أن ندفع عـــن أنفسنا الشعور بأن هذا التوفيق والهناء مؤقت ، وبأن ساعة العقوبة آتية لا ريب فيها . يقول الله تعالى : { وأملي لـــهم إن كيدي متين } [٣] ، وقـــوله عـــز شأنـــه : { ولا تحسبن الله غافلاً عمـــا يعمـــل الظالمون إنما يؤخرهم ليوم تشخص فيه الأبصار } [٤] ، وقول رســـول الله ﷺ " إن الله ليملي للظالم حتى إذا أخذه لم يفلته ".

من ثم نشأت فكرتا الاعتراف بالجميل ، والانتقام ، ومن المستحيل أن تتـأصل هاتان الفكرتان في شعور الإنسان . ما لم يكن لهما أساس من العقل ترتكزان عليـــه فإن هذين الشعورين الوجدانيين الطبيعيين هما المنبع الذي ينبع منه الشعور بـــالثواب والعقاب.

قد كان الإنسان أول عهده شديد المقامة لكل شر يوجه إليه ، أو إلـــى عضـــو قريب من أسرته أو عشيرته ، وكان لا ينفك يعمل على الثأر من الجاني في أقـــرب فرصة مواتية ولكن بتقدم الفكرة الأخلاقية وارتقائها يضعف هـــذا الشـــعور بالثـــأر الشخصي ، إذ يتنبه الإنسان إلى أن ما يصيبه شخصياً من الشرور ليس في المكـــان الأسمى من الأهمية ، بل قد يجد الصفح سبيلاً إلى قلبه في بعض الأحيان يقـــول الله تعالى: { وجزاء سيئة سيئة مثلها فمن عفا وأصلح فأجره على الله} [٥].

---

(٣) سورة الأعراف ، آية :١٨٣.
(٤) سورة إبراهيم ، آية :٤٢.
(٥) سورة الشورى ، آية :٣٢.

عندئذ يدرك الإنسان أن الجاني عليه جان على الإنسانية ، وأن الجناية على الإنسانية هي التي ينبغي أن تحتل ذروة اهتمامنا يقول الله : { من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً} [٦] ، هذا فيما يتعلق بالجناية على الفرد ، أما الجناية على الجماعة فليس للشعور بها سبيل إلى غفرانه إلا إذا قدمت الترضية الكافية لذلك القانون الذي انتهكت سيادته – لا سبيل إلى صفح المجتمع إلا إذا أصبح واضحاً أن العمل الآثم قد غدا ملغياً ـ حقيقة أو حكماً . وهذا الذي يبرر العقوبة [٧].

معنى العقوبة:

لعل من الأفضل أن نذكر أصل كلمة العقوبة في اللغة" العقاب العقوبة وعاقبه بذنبه وعاقبه جاء بعقبه فهو معاقب وعقيب أيضاً وتعقبه بذنبه[٨]. وقال ابن السكيت: الباب كله يرجع إلى أصل واحد هو أن يجيء الشيء بعقب الشيء أي متأخراً عنه"[٩].

"والعقاب والمعاقبة أن تجزي الرجل بما فعل سواء، والاسم العقوبة. وعاقبه بذنبه معاقبة وعقاباً: أخذه به.. وتعقيب الرجل إذا أخذته بذنب كان منه"[١٠]. وبهذا قد وصلنا إلى تعريف أولى للعقوبة، وهو أنها الألم الذي يتبع عملاً من الأعمال، ومن الحق أن نعترف بأن هذا هو المعنى الذي لخصه جميع الأخلاقيين والمشرعين عندما بحثوا في العقوبة. فيقول البعض: " العقاب هو إشعار المسيء الألم ، أو حرمانه اللذة عمداً أو اختياراً وهو في نفسه شر ، إذ هو إيلام للنفس وتضييق لحرية الفرد ، أو تقييد لها " [١١].

---

(٦) سورة المائدة ، آية :٣٢.
(٧) سيد قطب ، العدالة الاجتماعية في الإسلام ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧٥ ، ص ١٢٨.
(٨) مختار الصحاح ، ص:٤٤٤.
(٩) المصباح المنير ، ص:٥٢٣.
(١٠) ابن منظور ، لسان العرب ، طبعة دار المعارف ، ص:٣٠٢٧.
(١١) أمين مرسي قنديل ، أصول التربية وفن التدريس ، الجزء الثاني ، القاهرة : مطبعة الاعتماد ، ١٩٣١ ، ص:٢١٢.

ومن وجهة نظر علماء النفس أن العقاب في حد ذاته قد يكون ذا أثر سيئ إذا استخدم بشكل يؤثر في حالة المتعلم النفسية والانفعالية . وقد يؤدي العقاب إلى تغيير في الأداء والسلوك دون أن يؤتي ثمرة في التربية أو التعليم [١٢].

العقوبة في الإسلام:

ذكر النص القرآني الكريم العقوبة فحصرها في أربع – التقتيل ، والقتل والصلب وقطع الأيدي والأرجل من خلاف ، والنفي من الأرض [١٣].

وحديثنا هنا عن العقوبة الدنيوية ، لأن العقوبة الأخروية أمرها إلى الله تعالى الذي بيده كل شيء ، وحكمه هو العدالة الحقيقة التي لا يأتيها الباطل أو الظلم أما عدالة أهل الأرض فهي نسبية ، وإذا كانت القوانين التي أمر المؤمن بتطبيقها عادلة في ذاتها فتطبيقها نسبي ولا يمكن أن تتحقق عدالة حقيقية مطلقة ، والرسول ﷺ قد أشار إلى أنه ربما يتعذر عليه الوصول إلى الحق بسبب الخصوم وقوة حجج بعضهم فقال : " إنكم تختصمون إلي ، وإنما أنا بشر ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من الآخر فأقضي له ، فمن قطعت له من حق أخيه ، فإنما أقتطع له قطعة من النار ".

وعلى ذلك يقسم الفقهاء العقوبات إلى قسمين:

أولهما: عقوبات محدودة : وهي الجرائم التي ورد النص ببيانها ذاكراً لها مقدار عقاب لا يقبل الزيادة ولا النقصان.

والثاني: عقوبات غير محدودة : أي لم يرد نص ببيان مقدارها ، بل ترك تقديرها لولي الأمر ، وتسمى تعزيرات.

وتنقسم العقوبات المحدودة قسمين : حدود ، وقصاص . فالحدود هي العقوبات المقدرة التي تكون الجريمة فيها اعتداء على حقوق الله أي حقوق المجتمع ، ويكون

---

(12) Eneyclopedia of Psycology, The Dushkin Pubishing Group, Inc, Guilfor. Vonnecticut. 1974, p.237.

(١٣) محمد أبو زهرة " نظرة إلى العقوبة في الإسلام " مرجع سابق ، ص ١١٣.

انتهاكاً لحمى الفضيلة ، التي أوجب الشارع الإسلامي حمايتها . وعقوبة الحد يجب أن يتوافر فيها شرطان على هذا الأساس ، إن تخلف أحدهما لا تسمى حداً.

أولهما: أن يكون في الجريمة اعتداء على حق الله ﷻ ، وقد مست حداً من حدوده التي رسمها وعينها ومنع الناس من ارتكابها أو أن يجتازوها.

ثانيهما: أن تكون العقوبة مقدرة من الشارع ، ولم يترك تقديرها للعباد بل تولى الشرع الإسلامي تقديرها (١٤).

وإذا كانت جريمة فيها اعتداء على الحقين : حق الشخص وحق الجماعة ، فإن العبرة بغلبة أحد الحقين على الآخر ، وتبعاً لذلك يكون الحق خالصاً لله ، أو غالباً على حق العبد.

وتفسير ذلك أن حق الله تعالى يمس المجتمع ، والجناية الشخصية تكون فيه مطلوبة في جانب المعنى الاجتماعي العام وربما لا يكون ثمة اعتداء واضح على شخص كالزنى من رجل غير متزوج بامرأة غير متزوجة ، فإننا إن نظرنا إلى الناحية الشخصية لا نجد معنى الاعتداء واضحاً ، وإن كان ثمة احتمال لإيذاء يقع على غيرهما قد يكون ذلك الإيذاء واضحاً في بعض البيئات ، ولكن مهما يكن فالمعنى الاجتماعي هو الأوضح وهو مناط العقاب ، فإذا تجاوزنا الإطار الشخصي ، واتجهنا إلى محيط أوسع نجد أن هذه الجريمة فيها اعتداء على النسل ومخالفة للسمو الإنساني في علاقة الذكر بالأنثى في بني البشر ، والسكوت على هذه الجريمة مهما تضيق حدودها يؤدي إلى الامتناع عن الزواج ، وهو قوام الأسرة والأسرة قوام المجتمع.

وجريمة السرقة يلتقي فيها المعنيان الشخصي والاجتماعي ، فالشخصي أخذ المال من المجني عليه ، والاجتماعي هو الإفزاع والانتهاك ، ولذلك لم تعتبر جريمة السرقة كجريمة النصب أو الغش ، وإن كان ما يؤخذ منهما من مال أكثر مما يؤخذ

(١٤) المرجع السابق ، ص ص:٥٧-٥٨.

بالسرقة ، بل اعتبرت السرقة أشد إجراماً وعقوبتها أشد تبعاً لذلك.

والقصاص : وهو عقوبة مقدرة بتقدير الشارع لجرائم الدمـــاء ، ولقـــد ثبـــت التقدير فيها بالنص ، وذلك منعاً لسريان الظلم وانتهاء الأمر بتحقيق العدالـــة التـــي تسوى بين الناس في نفوسهم ، ولو ترك الأمر في الدماء إلى تقدير القاضي أو لولي الأمر لا نفتح باب الظلم للضعفاء [١٥].

ولاحظ أن القصاص كالحدود هو الحد الأعلى للعقوبة . وإذا كانت الجريمـــة دون ما يستحق فيه القصاص كالسب رالضرب ، فإن ذلك يترك لتقديـــر القضـــاء ، مـــع المساواة بين الناس [١٦].

العقوبات غير المقدرة:

ذكرنا أن العقوبات المنصوص عليها في مصادر التشريع هي العقوبات التـــي تكون دفعاً لأكبر ضرر في مواضعها ، وغير المقدرة هي التي تكون دفعاً لضـــرر دون ذلك . وقد يتساءل البعض ، لماذا لم ينص الشارع على العقوبات كلها ؟

والإجابة على ذلك أنه يحدث للناس من الأقضية بمقدار مـــا يحدثـــون ، وأن الشهوات تدفع إلى تصرفات فيها أذى للناس لا يمكن حصرها ، ولا يمكن ضبطها ، ولا يوجد قانون يحصى الجرائم عداً ، ويحصي معها عقوبتها ، بـــل ينـــص علـــى الكليات من العقوبـــات ، مع بيان نوع الجرائم المختلفة ، فكان المعقـــول أن ينـــص على الحد الأعلى للعقوبات مقابلاً بما يماثله من الجرائم ، ويترك لولي الأمر العـــادل أو للقاضي المجتهد تقدير العقوبة لكل معصية يجري عليها الإثبات بمـــا يناسـبها ، والمعاصي يجمعها كل ما فيه أذى للناس أو فساد في الأرض ، أو انتـــهاك لحمـــى الفضيلة [١٧].

---

(١٥) محمد أبو زهرة ، مرجع سابق ، ص ص :٥٩-٦٠.

(١٦) محمد قطب ، منهج التربية في الإسلام ، بيروت : دار الشروق ، ت ، ص:٢٣٣

(١٧) محمد أبو زهرة ، المرجع السابق ، ص:٦٠.

إن الفقهاء يقررون أن النصوص تتناهى والحوادث لا تتناهى ، وما لا يتناهى من الحوادث لابد له من الأحكام ولابد له من عقوبات ، والمناسب من هذه العقوبات يعرف بالاجتهاد الذي يكون في ظل العقيدة والشريعة الإسلامية ولا يخرج عن إطارها وأن ذلك الاجتهاد يكون من ولي الأمر والعلماء الذين يعانونه في تعرف الأحكام الشرعية من مصادرها.

وأساس العقوبات في الإسلام هو المصلحة ، فأحكام الشريعة في العقاب هو دفع المضرة وجلب المصلحة ، فما من أمر جاء به القرآن والسنة في موضع نهي إلا كان لدفع الضرر الناشئ عن الفعل المنهي عنه ، أو موضع طلب إلا كان فيه جلب مصلحة وقد ثبت ذلك بالاستقراء ، وبتقدير العقل المستقيم للمصالح والمضار . فالعقوبات جاءت للمحافظة على المصالح المعتبرة في الإسلام . ولم يترك تقدير المصالح فرطاً لأهواء الناس ، بل إن الفقهاء المسلمين (مستنبطين من مصادر الشريعة) قرروا أن الإسلام جاء بالمحافظة على مصالح خمس ، وقررت العقوبات الأخروية والدنيوية لحماية هذه المصالح وهي : ما فيه حفظ الدين ، وما فيه حفظ النفس ، وما فيه حفظ العقل ، وما فيه حفظ النسل ، وما فيه حفظ المال [١٨] . فإن المحافظة على هذه الأمور الخمسة ودفع الأضرار عنها بالعقوبة هو من الأمور البديهية ، وهي الأساس في الشرائع عامة سواء أكانت دينية أم وضعية مما اتفق عليه البشر.

قد يكون شيء من الأشياء مصلحة في وقت ، وليس بمصلحة في غيره ، فنوع الطعام قد يكون تناوله للمريض ضرراً محضاً ، وتناول الدواء له نفع محض ، وقد يكون أمراً فيه مصلحة في إقليم ومضرة في إقليم آخر ، أو قد تكون ضرراً في وقت ولا تكون ضرراً في وقت آخر ، فما في الأشياء من المصالح أو المضار ليس أمراً موضوعياً ، بل هو أمر إضافي " نسبي " [١٩].

---

(١٨) المرجع السابق ، ص ص:٤٢-٤٣.
(١٩) انظر كتاب الموافقات للشاطبي.

ولا شك أن هذا مرتبط بذات الأشياء والأشخاص وأحوالهم لا في المعاني الكلية للمصالح ذاتها ، وهي المحافظة على الأمور الخمس ، ولعل أوضح مثل لذلك تعريض الحياة للموت ، فإنه بلا شك في ظاهره أمر ضار ، ولكن عندما يكون دفاعاً عن النفس ، أو دفاعاً عن المال أو العرض يكون أمراً نافعاً ، رغم أنه قد تحقق ضرر واقع (بالتضحية بالنفس) وفات الانتفاع الشخصي العاجل ، إلا أن هناك نفع عام آجل ، في إنقاذ الأنفس وصوت العرض { كتب عليكم القتال وهو كره لكم ، وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم ، والله يعلم وأنتم لا تعلمون} [٢٠].

فإن المصلحة لا تكون موافقة للأغراض ولا للأهواء ، فقد يكون الأمر عرضاً مقصوداً في ناحية وهو نافع فيها ، ويكون في الجانب الآخر ضاراً كما نرى في العقوبة فهي من ناحية ضرر واقع مؤكد بمن تقع عليه ممن ارتكبوا بموجبها ، ونفع مؤكد للمجني عليه إذا كانت الجريمة على الآحاد أن يكون فيها شفاء لغيظ المجني عليه ، وفيها نفع عام. وإذا كانت الجريمة واقعة على المجتمع فإن العقوبة تكون نفعاً عاماً بالنسبة لأفراده ، وحماية للفضيلة التي يدعو إليها الإسلام وهي بناء المجتمع السليم.

والإسلام اعتبر أساس العقوبة المصلحة الثابتة المقدرة بأنها النفع لأكبر عدد ممكن أو دفع الضرر عن أكبر عدد ممكن وقد تكون معنوية وقد تكون آجلة ، فليست مقصورة على المادة العاجلة . واللذة أو الشهوة أو الهوى لا تكون إلا عاجلة وفي أكثر الأحوال تكون مادية ، ومن قبيل الهوى الميل والنفور من نظر إلى مقدار ما يجلب من النفع [٢١].

وقد حدد الإسلام للعقوبة أموراً منها:

---

(٢٠) سورة البقرة ، ص:٢١٦.

(٢١) محمد أبو زهرة ، مرجع سابق ، ص:٤٦.

- أن تكون العقوبة غير قاتلة للضمير الإنساني ، بل تكون حامية للمجتمع من سيئات الإثم مع الاحتفاظ بكرامته الإنسانية [٢٢]. وحماية حياته التي هي مناط للأخلاق الفاضلة ، وقد روي أن الرسول ﷺ قد ضرب شارباً للخمر ، فقال بعض الحاضرين للمضروب : أخزاك الله فقال النبي ﷺ (لا تعينوا عليه الشيطان) ذلك لأن الإحساس بالخسة الذي ينجم عن الخزي يولد فيه المهانة وسقوط الكرامة ، وإذا سقطت الكرامة وحلت محلها المهانة سهلت الرذيلة على النفس ، وإذا سهلت سهل معها الإجرام.

- الإسلام - مع ملاحظته للمصلحة في نظمه وأحكامه - عني بتهذيب الضمير والوجدان وتربية روح الإحساس بالواجب في نفس المؤمن ليفعل الخير استجابة لداعي الله تعالى والرغبة في طاعته - والقيام بالواجب لا لمجرد الخوف من العقاب ، فإن الخوف من العقاب وحده للامتناع عن المعاصي ليس هو المرتبة العليا لأهل الإيمان بل طلب رضوان الله تعالى هو الغاية المثلى لأفعال المؤمنين.

- إن الإسلام مع عنايته في شرائعه بالمصلحة العامة الإنسانية ، وتربية الوجدان والخلق ليتجه إلى الكمال ، وكل مبادئ الإسلام تتجه إلى العدالة . فإن الله ﷻ يقول : { إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون} [٢٣].

كما نرى في العقوبات الإسلامية تكافؤ بين العقوبة والجريمة بالمماثلة في ذات الفعل أو في آثاره ولذلك يقول ﷻ {وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به ولئن صبرتم لهو خير للصابرين}[٢٤].والصبر إنما يكون خيراً إذا كانت الجريمة فردية (أحادية)، كأن الصبر تهذيب للجاني أو تنمية للعلاقات الشخصية يقول تعالى{ادفع

---

(٢٢) سيد قطب ، مرجع سابق ، ص:٥١

(٢٣) سورة النحل ، الآية :٩٠.

(٢٤) سورة النحل ، الآية : ١٢٦.

بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم} [٢٥] وقد يقال إن العقوبات في الإسلام بنيت على المصلحة ، ثم على العدالة والواجب ، والاتجاه نحو الكمال ، فكيف يكون التوفيق بين هذه الأمور التي تبدو في ظاهرها متعارضة ؟

نجيب بأن الواجب هو تهذيب النفوس وتجنيبها للرذيلة ، فهو التربية النفسية التهذيبية لا للعقوبة ، إذ هو يحمي النفوس من الجريمة ، والعقوبة بلا شك ضرر [٢٦] ، وإن كان يحتمل في سبيل دفع ضرر أكبر فإذا جنبت النفس الجريمة واجتنبت العقوبة انتفى الضرر العام والضرر الخاص معاً ، ولذلك نرى أن دعوة الإسلام إلى التمسك بالكمال ليس متعارضاً مع المصلحة ، بل تتلاقى معه في النهاية ، وإن بدا أنهما مختلفان في البداية . وأن العدالة والمصلحة متلازمان ، فحيث كانت العدالة قائمة الأركان فالمصلحة متحققة لا محالة فإذا كانت العقوبة عادلة لا هوادة فيها ولا شطط فالمصلحة مؤكدة ، لأن الجرم يمتنع.

على ذلك يكون القانون الجنائي بإجازتيه يبنى على العدالة المجردة المأخوذة من مبدأ الواجب ، فما يبرر العقوبة ليس هو ما فيها من نفع للمجتمع ، من حيث حمايته من الجرائم وردع المذنب وجعله عبرة لغيره ، وإنما العقوبة عمل تقتضيه العدالة المجردة الخاصة من كل اتجاه نفعي ، المنبثقة من الواجب ذاته [٢٧].

- كما ذكرنا أن الأساس الذي قامت عليه العقوبة في الفقه الإسلامي هو المنفعة وأنها لا يمكن أن تتحقق إلا بالعدالة ، إذ لابد من مناسبة بين العقوبة والجريمة ، والمناسبة ليست بمطلق التساوي بين الفعل الآثم والعقاب الرادع ، بل بينهما أحياناً ، وبين الأثر أحياناً أخرى ، فالسن بالسن ، والعين بالعين والأنف بالأنف : إذن التناسب بين الفعل والعقاب واضح ، وقطع اليد والسرقة ، فالتناسب بين أثر السرقة

---

(٢٥) سورة فصلت ، الآية: ٤١.

(26) Richard C. Sprinthall and A. S., Eductional Psychology A Developmental Approach California: Addison Wesiely Publishing Company, 1974, p.243.

(٢٧) السعيد مصطفى السعيد ، الأحكام العامة في قانون العقوبات ، ص١٤.

من الإرهاب والإفزاع المستمر واضح أيضاً ، ونجد " بنتام " يقتبس هذه الفكرة فيقول:

" إنه يجب أن يكون العقاب موافقاً للجريمة لأن وجود المناسبة بينهما يجعل العقاب حاضراً في ذهن من يريد الجناية مؤثراً في تفكيره ، والقصاص أعظم عقوبة تتوافر فيها هذه الصفة ، فالعين بالعين ، والسن بالسن ، وهذا هو من أعظم ما يكون في المطابقة ، لأن مريد الجناية يتذكر العقوبة مهما قصر عقله " [٢٨].

– وهكذا نجد العقوبة في الإسلام – وهي تحمي المصالح المقررة – تتفاوت بتفاوت مقدار ما تحميه من منافع ، فإن كانت ما تحميه ضرورياً فالعقوبة تكون أشد ما تكون في موضوعها وإن كانت تحمي حاجياً، فالعقوبة دون ذلك وإن كانت تحمي تحصيناً فهي دون الأمرين وربما تكون موضع عفو إذا لم يكن المرتكب اعتاد ذلك.

الإسلام يرى العقاب مقيداً بأربعة أمور:

١– أن يكون العقاب متناسباً مع الجريمة ، لأنه مقيد في تصرفاته بالعدالة ، ومن العدالة أن تكون العقوبة متناسبة مع الجريمة ، وأن يقيد بأقل قدر يكفي للزجر فلا يبغي ولا يشتط في العقاب ، لأن العقوبة ضرر ، فلا يصح أن ينزل ضرر لا حاجة إليه ولو كان بالجاني ، والعقوبة كالدواء للجماعة ، فلا يزيد عن مقدار العلاج وإلا كانت ضرراً وساد العنف . قال رسول الله ﷺ " اللهم من ولي من أمر أمتي شيئاً فشق عليهم فأشفق عليه ، ومن ولي من أمر أمتي شيئاً فرفق بهم فأرفق به " .

٢– أن يكون العقاب مساوياً بين الناس ، فلا يكون لطائفة من الناس عقاب ولآخرين عقاب أشد منه أو دونه ، وأن يكون التطبيق بين الناس على السواء ، فلا يعفى منه حاكم ، ويختص به محكوم ، أو يكون خفيفاً على طبقة عنيفاً على طبقة أُخرى ، ويقول الرسول الكريم : " أيها الناس إنما ضل من كان قبلكم أنهم كانوا

---

(٢٨) بنتام ، أصول الشرائع ، ترجمة أحمد لطفي زغلول ، ج١ ، ص٢٢٩.

إذ سرق الشريف تركوه ، وإذ سرق الضعيف أقاموا عليه الحد ، وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها " (٢٩).

" وإنه على قياس قضية التخفيف عن العبيد ، والتشديد على الأحرار ، ونقص عقوبة العبيد وتكميل عقوبة الأحرار في الحدود ، يجب أن تكون عقوبة الضعفاء أقل من عقوبة الكبراء ، وأنه بمقتضى المنطق القرآني والنبوي يجب ألا يكون ثمة التفات لما يذكره بعض الفقهاء من مراعاة أثر العقاب في نفوس ذوي الحال والهيئات " (٣٠).

وما قرره القرآن الكريم في عقوبة الزنى هو مبدأ حكيم رحيم ، وهو أن جريمة العبد تكون عقوبتها على النصف من جريمة الحر ، حيث أن الجريمة مهانة ، وخروج عن عرف الجماعة الفاضلة ، وكلما كان الشخص أقل اعتباراً في نظر الجماعة كلما كان أقرب إليها وكان ضرره أصغر من ضرر الكبير الحر.

٣- ألا يتخذ في الإجراءات طريق التجسس ، وتتبع العورات ، فلا يحاول أن يتعرف أحوال الناس وكشف أسرارهم ليعرف خبايا نفوسهم ليأخذ على أيديهم ويشيع الرعب بينهم ، فإن ذلك يحدث عادة من الحكام الديكتاتوريين الذين يجعلون القوانين – أو بعضها – لحماية أشخاصهم ممن يسمونهم خصومهم ، ولا يسوغ أن يجعل الحاكم من نفسه عدواً للشعب ، أو خصماً لطائفة منه فإنه حاكم للجميع والحاكم راع مسئول عن رعيته ، وأن التعزير إذا كان لحماية الأقوياء والحكام كان دافعاً إلى الفتن ، وإلى الفساد ، وإنما التعزير جاء لردع الظلم والفساد ولا يصح أن يتخذ أداة لفساد أشد (٣١).

٤- إنه يجب أن تكون هناك مناسبة بين العقوبة والحالة النفسية للمرتكب ، فمن

---

(٢٩) البخاري على هامش فتح الباري ، ج١٢ ، ص٧٨.

(٣٠) محمد أبو زهرة ، مرجع سابق ، ص١٩٥.

(٣١) أبو الأعلى المودودي ، الحكومة الإسلامية ، القاهرة : المختار الإسلامي ، ١٩٧٦ ، ص١٧٧.

يكون غنياً ، من العبث أن يعاقب بالغرامة المالية ، بل الحبس أو العقوبة البدنية ، وإذا كان شحيحاً بخيلاً وجب أن يعاقب بالغرامات المالية ، لأنها أردع ، وأشد تأثيراً في نفسه ، وكذلك الرجل الشهواني الذي يتلذذ من الرذيلة ، ويستطيبها يجب أن يعاقب بما يكون أشد إيلاماً لجسمه.

ويلاحظ أن الإسلام دين الفضيلة يحارب الرذيلة بعقوبة قاسية رادعة لأن رذيلة الزنا تدفع إليها شهوة جامحة ، فلابد أن عقوبتها تهديدا لأشد الشهوات ليكون الردع كاملاً.

" ولأن جريمة الزنا تقع في أشد الخفاء ، فيجب أن تكون عقوبتها شديدة ومن المقررات النفسية : لأنه كلما اشتد خفاء الجريمة اشتدت العقوبة إذا ظهرت ، ولكي يكون ذلك ردع لمريديها ومنع لمن تسول له نفسه باقترافها . وأن الجريمة التي لا تقع إلا في الخفاء إذا أعلنت تكون جهراً بالرذيلة ، وتبجحاً واستهانة بالحياة وحق المجتمع فيضاعف له العقاب " (٣٢).

إن الذين ينتقدون عقوبة الزنى إنما يريدون أن يمحى الزواج ، وأن تمتهن العلاقة بين الرجل والمرأة فتكون كالعلاقة بين أنثى الحيوان وذكوره ، إنهم ينظرون إلى جرائم الفضيلة على أنها جرائم شخصية ، ما دامت لا تتعدى المجرم إلى غيره مباشرة ، ولا ينظرون إلى مغبة التصرفات من حيث ما تعود به الجماعة ، بل من حيث الاعتداء المباشر أو غير المباشر.

والأديان تنظر إلى حماية الفضيلة أساساً ، وآثار الأفعال في المجتمع ، ولا ينظرون إلى الشخص فقط بل ينظرون إلى الجماعة التي يعيش فيها . أما أولئك الذين لا يكترثون في ذات العلاقة غير الشرعية . إنما يريدون انطلاق الإنسان من كل القيود الاجتماعية والأدبية ، ويسمون أنفسهم وجوديين ، وأن كان وجودهم الاجتماعي ناقصاً.

---

(٣٢) مرجع سابق ، ص٨٩.

مما سبق يجعلنا نؤكد أن الإسلام قد وضع قواعد ثابتة وأسساً علمية فيما يتعلـق بالعقوبة شملت كل جوانبها بيد أننا نقدم بعض النظريات الحديثة في العقوبة لنعلم من خلال هذا العرض أن الإسلام كان له فضل السبق إليها.

الهدف من العقوبة:

في العصر الحديث نشأت مذاهب مختلفة في العقوبة ، ويرمي كل مذهب إلـــى غاية ينبغي أن يحققها : فمذهب يقول إن العقوبة انتقامية ، فلابد للجـــاني أن ينـــال جزاء ما اقترفت يداه ، ومذهب يرى أن العقوبة يجب أن تكون رادعة ، فنحن نعاقب السارق لكي لا يعود للسرقة . ومذهب يقول إن العقوبة يجب أن تكون واعظة للغـير فنحن نعاقب القاتل ليحول دون وقوع القتل في المستقبل { ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب } [٣٣].

ومذهب يرى أن العقوبة يجب أن تكون مصلحة ، فنحن نعاقب لنصلح الجـــاني أولاً ، لا لننتقم منه ، ولا لنكتفي شره ، ولا لنعظ غيره ، نعم إننا لا نستطيع أن نقول : العقوبة تصلحه فتصل به إلى الكمال الأخلاقي – لأنه ليس في التاريخ البشري مـــا يؤيد أن العقوبة وحدها تصل بالمرء إلى ذلك الكمال – ولكننا نقول إنها تجعله أبعـــد عن النقص الأخلاقي مما لو كانت يدها لم تمتد إليه.

ومن خلال هذه المذاهب الأربعة نخلص إلى : أن واحداً منها يجعـــل العقوبـــة غاية مقصودة لذاتها وهو المذهب الأول " العقوبة الانتقامية " إن المذاهـــب الثلاثـــة الأخرى تنظر إلى العقوبة على أنها وسيلة لا غاية ، وإن اختلفت تلك المذاهب فـــي نوع الغاية التي تسعى وراءها . إن هذه المذاهب ليســـت بـــالضرورة متناقضـــة أو متضادة ، بمعنى أنه ليس ضرورياً أن العقوبة لا تحقق إلا مبدأ واحـــداً مـــن هـــذه المبادئ الأربعة . فليس ضرورياً أن يكون الإصلاح منعزلاً عن الردع والزجر وقـد يتحقق الثأر في العقوبة المصلحة ، وفي العقوبة الواعظة ، وربما اجتمعت الأربعـــة في عقوبة من العقوبات.

---

(٣٣) سورة البقرة ، الآية: ١٧٩

العقوبة المصلحة:

إن خير مبدأ يجب أن نأخذ في التربية هو مبدأ العقوبة المصلحة ، فلقد تختلف الآراء في موقف الدولة إزاء رعاياها ، من حيث اختيار مذهب من مذاهب العقوبة السابقة أما ونحن بصدد بناء الأخلاق وغرسها في أطفالنا فينبغي أن ترمي عقوباتنا إلى غرض واحد هو الإصلاح ، وبما أن كل صور العقوبة تؤدي عملها عن طريق الخوف من الألم وجب أن نهتم بالبحث في إمكان جعل الألم أو الخوف منه وسيلة من وسائل الإصلاح.

فيجب أن تخلف العقوبة أثرا في إرادة المذنب ، وأن يكون الألم سببا في الإصلاح تتوقف على أن يوقظ ذلك الألم في المعاقب شعورا بأنه قد ارتكب ذنبا ، وشعورا برغبة صادقة في التكفير عن ذلك الذنب . إن هذا هو أهم دور للعقوبة . ولا سبيل إلى تقدم الأخلاق إذ نحن لم نغير رأي المذنب في نفسه ، ونحول عقيدته من صاحب حق إلى معتد ، وذلك باعترافه بخطيئته . ولو كان ذلك الاعتراف سرا بينه وبين نفسه " فالاعتراف يؤدي إلى التوبة والإصرار وعاء الذنوب " (٣٤) – وأيضا بالتوبة عن العودة إليها ، فالقيمة الأخلاقية كلها تنحصر في هاتين الخطوتين ، وبدونهما لا يتم الإصلاح ، ولكننا مع ذلك نستطيع أن نعمل شيئا ليس هو الإصلاح ، بل يمنع الجريمة في المستقبل بأن نقنع المذنب العائد بأن هناك قصاصا ، فنمنعه بالإرهاب من العودة إلى الجرم ، وأن نصلح نفسه بالتأثير في إرادته (هذا سنتحدث عنه في العقوبة الرادعة) : بأن نحول بينه وبين الجريمة بعزله أو سجنه، ومثل هذا العمل لا يؤدي إلى إصلاح الخلق مهما يمكن أن يؤدي إلى إصلاح السلوك، لأن الخلق هو عادة الإرادة (٣٥).فما لم تصلح الإرادة لم يصلح الخلق.

يجب أن تكون السلطة المعاقبة سلطة أخلاقية : لن يأتي التأثير في إدارة المعاقب إلا إذا شعر بأن السلطة التي توقع عليه العقوبة سلطة أخلاقية ، فقد نرى أن

---

(٣٤) أحمد أمين ، زكي نجيب محمود ، قصة الفلسفة الحديثة ، القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٧٢ ، ص٢٣٥.

(35) Encyclopedia of Psycology, Op. Cit, p.238.

العقوبة التي يفرضها قانون العقوبات قلما حققت في المجرم إصلاحاً – وقد يضاف إلى ذلك الصورة التي تنفذ بها العقوبة ونظام السجون [٣٦] فالمجرم وغيره لا ينظر إلى الحكومة على اعتبار أنها السلطة الأخلاقية العليا التي يستمد منها الناس غذاءهم الروحي للأخلاق [٣٧]. وقد يرى آخرون أن الدولة هي السلطة الأخلاقية العليا ، فقد نرى أن القاضي يعلق في حكمه ، " حكم الضمير العام " ، غير أن هذه الحقيقة لم يتعلمها المذنب بعد ، نعم إنه يعلم أنه قد خالف قانون الدولة ، ولكنه يندر أن يفسر العقوبة التي تنزل به بأنها إعلان لخطيئته الأخلاقية كما أنها إعلان لجريمته المدنية.

وليس الأمر كذلك في العقوبات المنزلية ، أو المدرسية ، أو الدينية – فإذا لم يكن هناك جو فاسد يخرج هذه السلطات الاجتماعية عن طبيعتها ودورها – نظر المذنب المعاقب إليها نظرته إلى سلطات أخلاقية يخشى بأسها ويتحاشى غضبها . ومن ثم يصبح لنقمتها عليه أثر في إرادته ، فهي بذلك تلقيه الدرس الأخلاقي الذي عجزت محكمة الجنايات عن تلقينه ، فهنا يدرك أنه قد ارتكب بجرمه خطيئة مخالفة للقانون الأخلاقي ، خطيئة كان ينبغي أن يعصمه منها ضميره . فإن أدرك ذلك فما عليه إلا خطوة قصيرة إلى التألم من تأنيب الضمير ، تؤدي به إلى التوبة والإنابة.

العقوبة الرادعة:

ترمي إلى ردع الجاني وزجره عن العودة إلى الجناية ، فقطع يد السارق عقوبة قصد منها الحيلولة دون الجاني والسرقة في المستقبل باستئصال العضو الذي باشر السرقة ، كذلك الحبس وما يحدث في نفس المذنب من ألم القيد وحرمانه نعمة الحرية قصد منها ربط هذا الألم في ذهن المجرم بالجريمة التي اقترفها ، فإذا حدثته نفسه بأن يعود إليها ذكر ما عاقبها من آلام فارتدع عن غوايته . وهذا المذهب يهدف إلى منع المجرم من معاودة الإجرام ، عن طريق الخوف من العقوبة ، واضح هنا أن المذهب الإصلاحي – السابق – كان يرمي إلى إصلاح ذات المجرم عن طريق

(٣٦) عباس العقاد ، عالم السدود والقيود ، ط٢ ، القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٦٥ ، ص ص ١٦٩-١٧٤.
(٣٧) أفلاطون في الجمهورية ، وضع نظام مثالي يجعل من الدولة هي السلطة الأخلاقية.

الخوف من السلطة الموقرة التي توقع العقوبة والتي تعتبر العقوبة إعلاناً صريحاً لمقاطعتها له وإبعاده عن حظيرتها ، حيث يحاول المذهب الإصلاحي أن يجتاز المجرم القنطرة التي تفصله عن الفضيلة – التي تفصله عن الجماعة التي خرج عليها – في حين أن المذهب الرادع قد يكتفي بترمه حيث هـ و وراء القنطرة ، مقتنعاً بأن يقيم عليه حارساً يضمن عدم معاودته الجريمة [٣٨].

العقوبة الواعظة:

ترمي إلى زجر الناس عن ارتكاب آثام تشبه الإثم الذي تعاقب المجرم من أجله فهي بذلك تعظ قوماً ليسوا مجرمين ، لكيلا يصبحوا يوماً مجرمين يقول تعالى : {الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة ، ولا تأخذكم بهما رأفة في دين الله إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر وليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين } [٣٩] . يرمي الإسلام بهذه الصورة من العقوبة واعظاً الناس الذين لم يرتكبوا هذه الجريمة لينزجروا بما رأوا وكأن أنصار هذا المذهب يقسمون المجرمين قسمين : مجرم بالفعل ومجرم بالقوة ، وإلى القسم الثاني تتجه عنايتهم ، فهم يعاقبونه في شخص المجرم بالفعل ليكفوه عن الوقوع في الآثام على حد قولهم " الوقاية خير من العلاج " أو على حد قول المثل العامي " اضرب المربوط يخاف السايب " غير أنه إذا لم يكن للعقوبة غرض تحققه غير هذا فقط ، بدت كأنها ظالمة ، وكانت عرضة للزوال والاندثار إذا ارتقت الأخلاقيات في الأمم . فإن من التعسف أن تعاقب شخصاً لا لشيء إلا لنفع غيره وبذلك يتضح لنا أن هذا المذهب يعتبر الإنسان وسيلة لا غاية مستقلة ومقصودة لذاتها [٤٠].

العقوبة المنتقمة:

هو إيقاع ألم بالمجرم يتناسب مع لذته ومع إجرامه ، لأنه بإجرامه قد آلم

---

[٣٨] هيجل وأنصاره ، انظر Bryant, Wukkuans M. Hegel s Educational, New Yorks: Werner School Book Company, 1892.

[٣٩] سورة النور ، الآية : ٢

[٤٠] محمد عطية الأبراشي ، الاتجاهات الحديثة في التربية : عيسى البي الحلبي ١٩٤٤ ، ص ٣٠٣.

المجتمع فمن العدل أن نؤلمه كما فعل ، قد تلذذ هو بإجرامه لذة باطلة فيجب أن نسترد منه لذته بإيلامه إيلاماً حقاً مناسباً للذته [٤١].

والغرض من العقوبة هنا هو أن ينال المرء من الأذى مثل ما أنزله بغيره أي يشعر بأن النتائج الشريرة لجرائمه ليست وبالاً على غيره فقط ، بل ينبغي أن يشعر بأنها وبال عليه أيضاً ، ويظهر أن هذا المذهب كان أول رأي في العقوبة ارتآه الإنسان في مدينته الأولى.

على أن من الممكن أن يؤدي هذا المذهب الغرضين السابقين : الردع والوعظ فإذا كان غرض العقوبة أن تثأر لسلطة القانون فإن ذلك قد يردع المجرم ، ويزجر غيره من ارتكاب مثل ما ارتكب . بل أن غرض الإصلاح نفسه قد يتحقق في هذه العقوبة فما دام الإصلاح لابد فيه من الشعور بالندم ، فليعلم كل امرئ ألا ندم من غير ألم.

العقوبة للحماية:

لقد قبلت هذه النظرية بإجماع الآراء من رجال التربية ، ومن بينهم أولئك الذين لا يعتقدون في أي نوع من أنواع العقاب . وتنادي هذه النظرية بأن السجون لم تنشأ إلا لحماية ممن هم خارج السجن ، لا لمعاقبة أولئك المسجونين فيه ، فنحن في الوقت الذي نحبس المجرم في السجن ، نحبسه للسبب الذي من أجله نضع القيد الحديدي في رقبة الكلب المؤذي . إننا لا نحمل حقداً ولا ضغينة للكلب ، ولكننا نضع الغل في عنقه لنقي أصدقاءنا عدوانه، وأن اللص الذي نسجنه لسرقة ممتلكات غيره، لا نعد سجنه عقاباً له على سرقته ، بل لنحمي المجتمع من شره [٤٢].

نتطرق بعد ذلك إلى نظريات العقوبة عند فلاسفة المسلمين ابن سينا والغزالي، وابن خلدون.

---

(٤١) أحمد أمين : الأخلاق ، بيروت : دار الكتاب العربية ، ١٩٦٩ ، ص٢٤٣.

(٤٢) محمد عطية الأبراشي ، مرجع سابق ، ص:٣٠٢.

يرى ابن سينا أن " حسم الداء خير من علاجه " وهو بذلك ينصح المربي بإبعاد المغريات عن الطفل ، حتى لا يقع في خطيئة نضطر من أجلها لعقوبته " فطم الصبي عن الرضاع بدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه ، قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة ، وتفاجئه الشيم الذميمة ، فإن الصبي تتبادر إليه مساوئ الأخلاق فما تمكن منه في ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعاً . فينبغي لقيمه أن يجنبه مقابح الأخلاق ، وينكب عنه معايب العادات " (٤٣).

يعتمد ابن سينا في العقوبة على صلة المربي بالطفل ومنزلته عنده ، ويرى أن ينوع المربي العقوبة تنويعاً يتراوح بين العفو والعنف وما بينهما من التوبيخ والتهكم: " بالترهيب ، والترغيب ، والإيناس والإيحاش ، وبالإعراض والإقبال وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى – ما كان كافياً " (٤٤).

إذا احتاج الأمر إلى العقوبة البدنية يجب ألا يتردد المربي في الالتجاء إليها . ويجب أن تكون تجربة الطفل الأولى في العقوبة البدنية مؤلمة حتى لا يسخر منها : فإن احتاج إلى الاستعانة باليد لم يحجب عنه . وليكن أول الضرب موجعاً ، كما أشار به الحكماء من قبل ، بعد الإرهاب الشديد ، وبعد إعداد الشفعاء . وأن الضربة الأولى إذا كانت موجعة ساء ظن الصبي بما بعدها واشتد خوفه منها وإذا كانت الأولى خفيفة غير مؤلمة حسن الظن بالباقي فلم يحفل به " (٤٥).

ونرى أن العقوبة البدنية ضرورية في بعض الأحيان ، ولكنها أحوال نادرة جداً هي أحوال المتمردين ، وينبغي أن لا يسرف فيها المربي وإلا قهرت غايتها وأتت بعكس المقصود منها (٤٦).

---

(٤٣) ابن سينا ، رسالة في علم الأخلاق ، القاهرة : المطبعة السيوفيه ١٩٣٠ ، ص٥

(٤٤) ابن سينا ، النجاة ، القاهرة : المطبعة السيوفية ، ١٩٢٢ ، ص٣.

(٤٥) المرجع السابق ، ص٦.

(٤٦) محمد مهدي علام ، التربية عن ابن سينا ، القاهرة : المطبعة السيوفية ، د.ت ، ص ص ١٩-٢٠.

وينبغي أن لا يوقعها المربي وهو في ثورة غضبه ، لأن ذلك قد يحمله على المبالغة فيها . كذلك يجب أن يحسن اختيار موضع الضرب بلا أذى مبرح.

أما " إعداد الشفعاء " [٤٧].فعمل مفيد كما يقول ابن سينا ، غير أن الإسراف فيه يظهره أمام الطفل رواية هزلية مضحكة ، ويطمعه في تمثيلها كلما اقترف إثماً.

فليحذر الآباء والأمهات أمر الشفاعة التي عاد الأطفال على علم بها بل كثيراً ما يسمعون بآذانهم تجربتها قبل تمثيلها ". يقول أبو بكر ﷺ " لا يكونن قولك لغواً في عفو ولا عقوبة ، ولا تجعل وعدك ضجاجاً في كل شيء.

يجب أن نناقش ابن سينا في رأيه في الضربة الأولى الموجعة . إن الفكرة التي بني عليها الشيخ الرئيس رأيه ، فكرة صحيحة يقرها علم النفس الحديث ، وهي أن الأثر الأول دائم البقاء.

ويظهر أننا إذا سلمنا بوجوب العقوبة البدنية في موضعها ، وجب أن نسلم بأن التجربة الأولى منها يجب أن تكون موجعة ، كما يقول ابن سينا . غير أنه يجب أن لا ننسى الفرق بين الإيلام والتشويه وإحداث العاهات [٤٨].

ولكننا نعود فنحذر المربين مغبة العقوبة البدنية وننصح أن يحكم المربي بقلبه لا بعصاه ، وبأنه إذا كان لابد من أن يكون له عصا ، فليلقها حيث يراها الأطفال.

وعن النبي ﷺ أنه قال : " علق سوطك حيث يراه أهلك " [٤٩]. غير أننا نفضل بناء الشخصية السوية التي تعتز بكرامتها ويكفيها الزجر والكلمة القوية " فالعبد يقرع بالعصا والحر تكفيه المقال ".

العقوبة عند الغزالي:

للغزالي في العقوبة رأي يمكن اعتباره شبيهاً بمذهب العقوبة الطبيعية فهو

---

(٤٧) ابن سينا الشفاء ، القاهرة : البابي الحلبي ، د.ت ، ص١٥.

(٤٨) عبد الرحمن النقيب ، فلسفة التربية عند ابن سينا ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة ، ١٩٨٤ ، ص ١٩٢.

(٤٩) تفسير ابي القاسم الخوارزمي الزمخشري ، انظر العقاد ، المرأة في القرآن ، القاهرة : دار نهضة مصر ، ١٩٨٠ ، ص١٢٤.

يعاقب الرذيلة بنقيضها يقول : " وإن رأي الرعونة والكبر وعزة النفس غالبة عليه فيأمره أن يخرج إلى الأسواق للكدية والسؤال ، فإن عزة النفس والرياسة لا تنكسر إلا بالذل ، ولا ذل أعظم من ذل السؤال ، فيكلفه المواظبة على ذلك مدة حتى ينكسر كبره وعز نفسه فإن الكبر من الأمراض المهلكة وكذلك الرعونه وإن رأي الغالب عليه النظافة في البدن والثياب ، ورأي قلبه مائلاً إلى ذلك فرحاً به ، ملتفتاً إليه ، استخدمه في تعهد بيت المال وتنظيفه وكنس المواضع القذرة ، وملازمة المطبخ ومواضع الدخان ، حتى تتشوش عليه رعونته في النظافة ... وكذلك إذا رأى شره الطعام غالباً عليه ألزمه الصوم وتقليل الطعام ، ثم يكلفه أن يهيئ الأطعمة اللذيذة ويقدمها إلى غيره وهو لا يأكل منها حتى يقوي بذلك نفسه فيتعود الصبر وينكسر شرهه ... وإن رأي الغضب غالباً عليه ألزمه الحلم والسكوت ، وسلط عليه من يصحبه ممن فيه سوء الخلق ويلزمه خدمة من ساء خلقه ، حتى يمرن نفسه على الاحتمال معه ، كما حكى عن بعضهم أنه كان يعود نفسه الحلم ، ويزيل عن نفسه شدة الغضب ، فكان يستأجر من يشتمه على ملأ من الناس ، ويكلف نفسه الصبر ، ويكظم غيظه ، حتى صار الحلم عادة له [٥٠].

ونحن نرى أن الأساس الذي بنى عليه الغزالي نظريته أساس صحيح ، وهو سلوك مسلك المضاد للذنوب ، به يقول علماء النفس في استئصال العادات السيئة ببناء عادات حسنة ، ويكاد يقول به سبنسر . ولكننا نرى أن الغزالي بالغ في تطبيق النظرية ، وعرض من يريد إصلاحه إلى ذلة نفسية لا نرى موجباً لها . وليس طريق الغزالي في الإصلاح مأمون العاقبة ، لأنه قد يثير في النفس ثورة العناد ، ونحن نرجو أن لا نستشفي من داء بداء.

ومن الإنصاف أن نقرر أن للغزالي بعض العذر ، فإنه نشأ فيلسوفاً وانتهى صوفياً وطريقه في العقوبة ألصق بالصوفي ومريديه منه بالمربي وتلاميذه . فالطاعة

---

(٥٠) الغزالي ، إحياء علوم الدين ، الجزء الثالث: عيسى البابي الحلبي ، ١٩٧٩ ، ص١٩٤.

التي نجدها في المريد إذا أمره شيخه بتعهد بيت المال ربما لا نجدها ، بل الأرجح أننا لن نجدها في الطفل إذا أمره أستاذه أو أبوه بذلك.

لقد أفرد الغزالي لتأديب الصبيان فصلاً [٥١] كان فيه أكثر اعتدالاً في رأيه . فهو يستخدم في العقوبة أسلحة مختلفة باختلاف طبائع الأطفال " فالصبي المستحي لا ينبغي أن يهمل ، بل يستعان على تأديبه بحيائه وتميزه " [٥٢].

كذلك يرى الغزالي ألا يؤخذ الصبي بأول هفوة ، وأن تكون أول عقوبة له التوبيخ سراً ، وألا يسرف المربي في التوبيخ فإن ذلك مضيع لأثره فيقول " فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه ، ولا يهتك ستره ، ولا يكاشفه ولا يظهر له أن يتصور أن يتجاسر أحد على مثله ، ولا سيما إذا ستره الصبي واجتهد في إخفائه فإن إظهار ذلك عليه ربما يفيده جسارة حتى لا يبالي بالمكاشفة. فعند ذلك إن عاد ثانياً فينبغي أن يعاقب سراً، ويعظم الأمر فيه، ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا، وأن يطلع عليك في مثل هذا فتفتضح بين الناس ولا تكثر القول عليه بالعتاب في حين فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح"[٥٣].

ويرمي الغزالي إلى إقناع الصبي بأن العقوبة جزاء له على ذنبه ولذلك يمنعه من شدة العويل والبكاء والاستشفاع: " وينبغي إذا ضربه المعلم أن لا يكثر الصراخ والشغب ، ولا يستشفع بأحد بل يصبر، ويذكر له أن ذلك دأب الشجعان والرجال، وأن كثرة الصراخ دأب المماليك والنسوان " [٥٤].

ومن ثم نرى أن الغزالي مثل ابن سينا يجيز العقوبة البدنية.

العقوبة عند ابن خلدون:

كتب ابن خلدون في مقدمته المعروفة فصلاً " في أن الشدة على المتعلم

([٥١]) المرجع نفسه ، الجزء الثالث " بيان الطرق في رياضة الصبيان أو نشؤهم ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم" ص ص ١٩٣-٢١٥.

([٥٢]) المرجع نفسه ص٢١١ ، أنظر أيضاً .Paul, Eduwzrds, The Encyclopedia Of Philosophy. Vols. 1,3, New York: Macmallan Company. 1974, p.237.

([٥٣]) المرجع السابق ، ص٢٠١.

([٥٤]) المرجع السابق ، ص٢٠٢.

مضرة به " (٥٥) وقد أخذ على رجال التربية وسائلهم في العقوبة ، كما أخذ عليهم كثيراً من طرق التعليم الشائعة ونلخص هنا أهم ملامح العقوبة عنده.

يرى ابن خلدون أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم لا سيما الصغار بل هو يقول إن الشدة حتى مع المماليك والخدم مضرة ويذكر خمسة مثالب للشدة في العقوبة هي:

- أنها تسلط على المتعلم القهر ، وتضيق على نفسه في انبساطها.
- أنها تذهب بنشاط النفس ، وتدعو إلى الكسل.
- أنها تحمل على الكذب والخبث ، فيظهر الغلام غير ما في ضميره خشية انبساط الأيدي عليه بالقهر . فيتعلم بذلك المكر والخديعة ويصبح ذلك له خلقا وعادة.
- أنها تفسد معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله . وبذلك يذل ويصبح عيالا على غيره.
- أنها تقعد عن اكتساب الفضائل والأخلاق الجميلة ، فتنقبض عن غايتها ومدى إنسانيتها ، فيرتكن الصبي ويعود في أسفل السافلين.

ويستشهد ابن خلدون ، كعادته في تطبيق نظرياته على المجتمع ، بما حدث لكل أمة وقعت في قبضة القهر ونال منها العسف ، فإنها تتلاشى شخصيتها وتعجز عن الدفاع عن نفسها ، والانتفاع بالحياة : " نجد ذلك فيهم استقراء وأنظرة في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق سوء ، حتى أنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالحرج ومعناه في الاصطلاح المشهود التخابث والكيد ، وسببه ما قلناه فينبغي للمتعلم في متعلمه ، والوالد في ولده ، ألا يستبدوا عليهم في التأديب " (٥٦).

---

(٥٥) ابن خلدون ، المقدمة ، القاهرة : دار الشعب ، ١٩٦١ ، ص ص ٣٢٣ ، ٣٢٩.
(٥٦) ابن خلدون ، المقدمة ، ص ٣٢١.

لا يرى ابن خلدون مانعاً من العقوبة البدنية ، على الرغم من نهيه عن الشدة فيها ، ولكنه يقيدها بالحاجة إليها ، ويعد الإفراط في العقوبة . " وقد قال أبو محمد بن أبي زيد في كتابه الذي ألفه في حكم المعلمين والمتعلمين : لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم – إذا احتاجوا إليه – على ثلاثة أسواط شيئاً " [٥٧] ، ونحن إن حمدنا لابن خلدون موافقته بجعل الحد الأقصى في العقوبة البدنية ثلاثة أسواط لا نستطيع أن نكف عن التساؤل عن نوع السوط الذي يسمح باستخدامه . على أن نظرية ابن خلدون في النهي عن شدة العقوبة قد تبعث إلى قلوبنا شيئاً من الطمأنينة .

وأخيراً يختتم ابن خلدون فصله هذا بوصية الرشيد لمعلم ولده الأمين وفيها :

" ... تصير يدك عليه مبسوطة ، وطاعته لك واجبة ... ولا تمر بك ساعة إلا أنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه . ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه . وقومه – ما استطعت – بالقرب والملاينة ، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة " [٥٨].

وبعد :

من ثم نخلص من ذلك أن النظريات الحديثة والمذاهب المختلفة التي تناولت العقوبة لم تأت بجديد ، فقد أحاط الإسلام بكل تفاصيلها ، وتناول أبعادها المختلفة فإن تراثنا الإسلامي إذا ما نقبنا فيه وتدبرناه وجدنا فيه ضالتنا . وكل النظريات التي تدعى أنها حديثة في مجالات العلوم وميادين المعرفة نجد جذورها وأصولها في تراثنا الذي هو نبراساً في طريق حياتنا.

---

(٥٧) المرجع نفسه ، ص ٣٢٢.

(٥٨) محمد مهدي علام ، بحث في التربية الأخلاقية ، القاهرة : المطبعة السيوفية ، ١٩٣٦.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم

١-ابن خلدون ، المقدمة ، القاهرة ، دار الشعب ، ١٩٦١.

٢-ابن سينا ، النجاة ، القاهرة ، المطبعة السيوفية ، ١٩٢٢.

٣-ابن سينا ، رسالة في علم الأخلاق ، القاهرة ، المطبعة السيوفين ، ١٩٣٠.

٤-ابن سينا ، الشفاء ، القاهرة ، مطبعة عيسى البابي الحلي ، د.ب.

٥-ابن منظور ، لسان العرب ، القاهرة ، دار المعارف ، د.ت.

٦-أبو الأعلى المودودي، الحكومة الإسلامية، القاهرة، المختار الإسلامي، ١٩٧٦.

٧-أبو حامد الغزالي ، إحياء علوم الدين ، القاهرة ، عيسى البابي الحلبي ، ١٩٧٩.

٨-أحمد أمين ، الأخلاق ، بيروت ، دار الكتاب العربي ، ١٩٦٩.

٩-أحمد أمين ، زكي نجيب محمود ، قصة الفلسفة الحديثة ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٧٢.

١٠- أمين مرسي قنديل ، أصـــول التربية وفن التدريس ، ج٢ ، القاهرة ، مطبعة الاعتماد ، ١٩٣١.

١١- بنتام ، أصول الشرائع ، ترجمة أحمد لطفي زغلول ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة ، ١٩٦٤.

١٢- البخاري على هامش فتح الباري.

١٣- الزمخشري ، تفسير القرآن لأبي القاسم الخوارزمي والزمخشري.

١٤- السعيد مصطفى السعيد ، الأحكام العامة في قانون العقوبات ، القـاهرة ، دار المعارف ، ١٩٥٩.

١٥-سيد قطب ، العدالة الاجتماعية في الإسلام ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧٥.

١٦-عباس محمود العقاد، عالم الســـدود والقيـــود، القاهـــرة، دار النهضـــة المصريـــة، ١٩٦٥.

١٧-عباس محمود العقاد ، المرأة في القرآن ، القـــاهرة ، دار نهضـــة مصـــر ، ١٩٨٠.

١٨-عبد الرحمن النقيب ، فلسفة التربيـــة عند ابـــن ســـينا ، القاهرة ، دار الثقافـة للطباعة ، ١٩٨٤.

١٩-محمد أبو زهرة ، " نظـــرة إلى العقوبة في الإسلام " ، التوجيه التشريعي فـــي الإسلام ، مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٢.

٢٠-محمد عطية الأبراشي ، الاتجاهات الحديثة في التربية ، القـــاهرة ، عيســـى البابي الحلبي ، ١٩٤٤.

٢١-محمد قطب ، منهج التربية الإسلامية ، بيروت ، دار الشروق ، د.ت.

٢٢-محمد مهدي علام ، فلسفة العقوبة ، القاهرة ، المطبعة السلفية ، ١٩٣٦.

٢٣-محمد مهدي علام ، بحث في التربية الأخلاقية ، القاهرة ، المطبعة الســـلفية ، ١٩٣٦

ثانياً: المراجع الأجنبية:

24- Bryant, Williams M., Hegel's Educational Ideas, New York Werner School Book Company, 1892.

25- Encyclopedia of Psychology, The Dushkin Publishing group, Inc., Guilford: Connecticut, 1973.

26- J Friedrich, The Philosophy of Hegel, New York: MacMillan, 1929.

27- Paul, Edwards, ed., The Encyclopedia of Philosophy, Vols. 1, 3, 4, New ork: MacMillan Company, 1967.

28- Richard C. Sprinthall and Norman A. S., Educational Psychology : a Developmental Approach, California Addison – Wesiey Publishing Company, 1974.

الفصل العاشر

التربية عند الغزالي

التربية عند الغزالي

١- أبو حامد الغزالي (١٠٥٨-١١١١م)

لقد تناول الغزالي شئون التربية في عدد من مؤلفاته ، وأهم آرائه في هذه الناحية ، جاءت في كتاب " فاتحة العلوم " وكتاب " أيها الوالد " وكتاب " إحياء علوم الدين " والدارس لما كتب الغزالي عن التربية يجد أنه وضع نظاماً تربوياً كاملاً ، ولا غرابة في هذا الشأن فإن التربية نتيجة لاجتهادات فكرية تتعلق بالطبيعة الإنسانية والعملية الأخلاقية للفرد.

لقد رسم الغزالي هدفه التربوي وفقاً لنظرته للحياة ، وما فيها من قيم ، أي وفقاً لفلسفته ، ثم وضع المنهج الذي ارتآه مناسباً وغرضه من التربية ، فصنف العلوم وقسمها ، وأعطاها رتباً ، وبين فوائدها للمتعلم ، ولما كان الإرشاد الديني والتهذيب الخُلُقي من أهم غاياته ومقاصده ، فقد اهتم ببيان الطريقة السليمة للتربية الدينية ، لتهذيب الأخلاق وتطهير النفوس ، مبتغياً من وراء ذلك تكوين أفراد يمتازون بالفضيلة ، والتقوى ، وبهذا تعم الفضيلة في المجتمع.

ولما كان العقل البشري هو الآلة التي تستخدم في تحصيل العلم فقد أعطاه الغزالي قيمة عليا ، وخصه بالدراسة ، كما خص طبيعة الإنسان وقواه الفطرية بالدراسة أيضاً فكتب عن غرائز الإنسان وعن الفروق الفردية بين البشر ، وعن قدرة العقل ، ودرجة الذكاء ، وكلها أمور وثيقة الصلة بشئون التربية.

العلم وأهميته وهدفه:

إن ما يسترعي الانتباه في كتابات الغزالي هو شدة اهتمامه بالعلم والتعليم وقوة عقيدته في أن التعليم الصحيح هو السبيل إلى القرب من الله، وسعادة الدنيا والآخرة، ورفع الغزالي مكانة المعلم، ووضع ثقته في المعلم الصالح الذي اعتبره خير مرشد ومهذب.

ويكتب الغزالي في الجزء الأول من إحياء علوم الدين ، بيان فضل العلم والتعليم ، فيصف رفعة مكانة أهل العلم والعلماء مستشهدا بكلام الله ﷻ ، وشهادة الأنبياء المرسلين وبأقوال الحكماء.

وبديهي فإن فلسفة الغزالي ونظرته للحياة بصفة عامة ، جعلته يفكر في نظام تربوي معين ، ومحدد بهدف واضح ، ويتضح من دراسة ما كتبه الغزالي عن التعليم والتهذيب أنه كان يهدف إلى غايتين هما : الكمال الإنساني ، الذي غايته التقرب من الله . ثم الكمال الإنساني الذي غايته سعادة الدنيا ، وسعادة الآخرة ، فأراد أن يعلم الناس حتى يبلغهم الأهداف التي جعلها غايته ومقصده.

وتمتاز التربية الإسلامية على وجه العموم بطابع ديني خلقي يظهر واضحاً في أهدافها ووسائلها ، مع عدم إهمال الشئون الدنيوية ويتفق رأي الغزالي في التربية عامة مع الاتجاهات التربوية الإسلامية . كذلك لم ينس الغزالي شئون الدنيا ، فأعد عدتها في التربية ، ولكنه اعتبر الإعداد لشئون الدنيا ، والسعادة الدنيوية إنما يوصلان إلى سعادة الحياة الآخرة التي اعتبرها هي الأفضل والأبقى ، فيقول : " فالدنيا مزرعة الآخرة ، وهي الآلة الموصلة إلى الله ﷻ ، لمن اتخذها آلة ومنزلاً لا لمن يتخذها مستقراً ووطناً " . على أننا نرى أن الغزالي يدعو إلى طلب العلم لذاته ، لما له من مزايا ومحاسن فكان يرى أن " العلم فضيلة في ذاته وعلى الإطلاق " ولذلك اعتبر تحصيل العلم هدفاً تربوياً لما للعلم من قيمة لما يجد الإنسان فيه من لذة ومتعة.

طريقة التدريس:

لم يضع الغزالي طريقة محددة للتدريس في كتاباته عن التربية إلا في حالة تدريس الدين ، فقد نص على طريقة خاصة لتعليم الصغار الدين نعرضها فيما يلي:

اهتم الغزالي بتربية النشء أولاً بتهذيب القلب والمعرفة ، وتهذيب النفس بالعبادة ، ومعرفة الله والتقرب منه بالعبادة وهذا يأتي عن طريق تعلم أصول الدين

وغرسه في نفوس الصغار ، فيرى الغزالي أن التربية الدينية يجب أن تبدأ في سن مبكر ، ففي هذا السن يكون الصبي مستعداً لقبول العقائد الدينية بمجرد الإيمان بها ، ولا يطلب عليها برهاناً أو إثباتاً ، وأن تعليمه الدين يبدأ أولاً بحفظ قواعده وأصوله ، بعد ذلك يكشف له المعلم معانيه ثم يوقن به ويصدقه . أي أن غرس الدين في نفس الصبي يجب أن يبدأ بالتلقين والتقليد ، غير أن ذلك يعتبر ناقصاً فلابد أن يتبع ذلك خطوات تالية بالتدريج كلما شب الصبي ، ذلك لأن أرسخ الإيمان ما كان مبنياً على الاعتقاد المدعم بالبراهين ، وما كان دون ذلك فإنه ضعيف واهن ، يقول الغزالي " ينبغي أن يقدم إلى الصبي في أول نشأته القرآن ليحفظه حفظاً ، ثم لا يزال ينكشف له معناه في كبره شيئاً فشيئاً ، فابتداؤه الحفظ ، ثم الفهم ، ثم الاعتقاد ، والإيقان والتصديق به .. " فبين الغزالي بهذا الأسلوب الذي يستعمله المعلم في إقامة الأدلة والبراهين لتدعيم حقائق الدين عندما يكبر الصبي ويثبت مبادئه في نفس المتعلم ، وهذه الطريقة ليست مبنية على المناقشة أو الجدل فإن الجدل يفسد أكثر مما يفيد ، وقد يسبب ارتباك المتعلم والتباس الأمر عليه ، بل الطريقة أساسها تكرار تلاوة القرآن والتفسير والحديث وممارسة العبادات.

وقد شبه الغزالي عملية التلقين ببذر البذور في التربة لزراعتها ، وشبه الاعتقاد عن طريق البرهان بعملية السقي للتربة ، فينمو البذر ويترعرع " ويتفتح شجرة طيبة راسخة أصلها ثابت وفرعها في السماء.

التربية الخلقية:

كان الغزالي يؤمن بما يمكن أن تؤديه التربية الخلقية من تعديل للطباع ، وتهذيب الأخلاق ووضح أن عملية التربية ما هي إلا تفاعل بين الفطرة والبيئة . وانتقد أصحاب الرأي القائل بأن طبيعة الإنسان لا يمكن تغييرها فلا يمكن أن تجعل الطويل قصيراً ولا الذميم جميلاً ، لكن الغزالي رأى أنه لو كان تغيير طباع البشر غير ممكن لأصبح النصح والإرشاد عديمي الجدوى ، بل لأصبحت التربية عموماً

غير ذات شأن فيقول : " لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات ".

ولما كان من الممكن تغيير طباع الحيوان بالتدريب والتهذيب ، فيصبح الحيوان المفترس مستأنساً ، ويدرب على طباع معينة ، فإن تغيير طباع الإنسان أمر ممكن وميسور.

ويقسم الغزالي الموجودات إلى نوعين ، نوع خلق كاملاً ولا سبيل إلى تغييره أو تعديله مثل الكواكب وأعضاء البدن ،. ونوع خلق ناقصاً ويمكن تكميله أو تعديله مثل طباع الإنسان ، ويبين الغزالي أن هذا التعديل لا يعني تغيير طباع الإنسان تغييراً كاملاً ، أو القضاء على بعضها وإبادتها ، فلو حاولنا قمع النزعات الفطرية في الإنسان لما أمكننا ذلك ، ولأصبنا بالفشل ، فالغزالي يطالب بتهذيب الفطرة وتعديل الغرائز ويرى أن كبت هذه الغرائز، والنزعات الفطرية أمر غير ممكن ومناف لطبيعة الأشياء، ويرى أيضاً أن بعض الغرائز سهل التعديل وبعضها صعب.

ويقسم الغزالي الناس إلى أربعة أنواع من حيث قابليتهم للتهذيب:

١- شخص جاهل " المغفل الذي لا يميز بين الحق والباطل ، والجميل والقبيح ، بل وبقي كما فطر عليه خالياً من جميع المعتقدات وهذا النوع يكون علاج خلقه أمراً ميسوراً ، لا صعوبة فيه ، ذلك بالوعظ والإرشاد من جانب المؤدب ، وبالعزيمة الصادقة من جانب المتعلم نفسه.

٢- الجاهل الضال ، الذي يعرف ما هو قبيح ومذموم لكنه لم يألف أو يتعود العمل الصالح بل تبع شهواته وأعرض عن الخير ، يرى الغزالي أن هذا النوع صعب تهذيبه عن النوع السابق ولكن ممكن أيضاً إصلاحه.

٣- الجاهل الضال الفاسق ، الذي يعتقد أن سوء الخلق هو الأمر المستحسن المفضل وأن ممارسة الخصال الذميمة والاعتياد عليها هو الصواب بعينه . مثل هذا

النوع ينذر إمكان تهذيبه أو إصلاح حاله.

٤- الجاهـل الضال الفاسق الشرير ، الذي يرى الفضيلة في كثرة الشرور ويتباهي برذائله ، هذا النوع من الأشخاص لا يمكن إصلاحه أبداً.

ويقول الغزالي إن المربي يغرس مطالب النفس بقمع غرائز الصبي قمعاً باتاً ، واستئصالها والقضاء عليها لأن هذا أمر غير ممكن وغير مستحسن فـهو يخـالف طبيعة البشر ، ذلك لأن الغرائز الفطرية إنما خلقت في الإنسان لتأدية وظائف خاصة لا يستغني عنها الإنسان في حياته . كل ما يطلبه الغزالي من المربي إنما هو تكييف تلك النزعات وتهذيبها بحيث تصبح وسطاً بين الإفراط والتفريط.

واضح أن الغزالي اهتم بتهذيب أخلاق الصبي اهتماماً بالغاً وكتب كثيراً فـي هذا فقد شبه النفس البشرية أو القلب بجسم الإنسان فإن كان الجسم صحيحاً متناسـق الأعضاء كان سليماً من الأمراض ، أما إذا مرض عضو اختل الجسم وأصبح سقيماً . كذلك الاعتدال في الأخلاق والصفات دليل على صحة النفس.

يرى الغزالي أن الطفل يولد " معتدلاً صحيح الفطرة " وأن أبويه يعطيانه دينهما كما يتطبع الطفل بالطباع الرديئة ويتعلم الرذائل من بيئته التي يعيش فيـها ، ومـن الطريقة التي يعامل بها ، ومن العادات التي يتعود عليها ، ويؤكد الغزالي أن عـلاج الأبدان يحتاج إلى طبيب عالم بطبيعتها وبأنواع أمراضها وبوسـائل عـلاج هـذه الأمراض وكذلك علاج النفوس وتهذيب الأخلاق يحتاج إلى مُربٍّ عـالم بطبيعـة النفس البشرية ونقائصها وبوسائل إصلاحها وتهذيبها ، كما يتسبب جهل الطبيب فـي إتلاف صحة المريض ، فإن جهل المعلم أو المربي يتسبب أيضاً في إفساد خلـق المتعلـم فإن لكل داء دواء ووسـيلة للعلاج مؤدية للشفاء.

ويطيل الغزالي في شرح كيفية التغلب على الرذائل التي تشوه خلق الصبي كما يبين طريقة علاج كل رذيلة فيقول : " إذا رأى شره الطعام غالباً عليـه ، فألزمـهُ الصوم وتقليل الطعام ... " وهكذا.

يستمر الغزالي في وصف عيوب الخلق وطرق علاجها ونلاحظ أن إصلاحها مبني على المنع عن المرغوب فيه ، وترويض الصبي على المنع وتكبد الصعاب حتى يتعود على ضبط النفس والتحكم فيها وفي شهوتها.

ويطيل الغزالي في وصف الطريقة المثلى لتهذيب خلق الصبي ويرى أن تهذيب الأب لابنه من أخطر مهامه وأعظم واجباته وأن تقصير الأب في القيام بهذه المهمة يعتبر إهمال في أخطر واجب كلفته به الطبيعة وأمره به الدين.

وبدراسة تفاصيل طرق تهذيب الوالد لوالده كما يصفها الغزالي تبين نزعة الغزالي نحو التخلص من الخصال الدنيوية كالتزين والتدليل والتمسك بالخصال التي تغلب عليها الناحية الدينية الصوفية ، كالزهد ، والقناعة والاستحياء والتواضع.

ويؤكد الغزالي على المربي أن يراعي التوسط والاعتدال في تهذيب خلق الصبي ، وهكذا يعود الغزالي إلى فكرته الأولى في محاولة تعديل السلوك حتى يصبح وسطاً بين الطرفين المتناقضين ، وعلى أية حال فإن الغزالي يميل أكثر إلى استعمال طريقة القمع وضبط النفس والتعود على التقشف كوسيلة لتهذيب الخلق وتحسين السلوك.

وقد نصح الغزالي بأن يبعد الصبي عن قرناء السوء كوسيلة لتهذيبه كما نصح بعدم تعويده على التدليل والتنعم ، أو الاستمتاع بكل ما يرفه عن النفس أو يشعر باللذة ، ونصح أيضاً بألا يستعمل في حضانته وإرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال ، فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه.

ومن الطرق التي يراها الغزالي مؤدية إلى إبعاد الصبي عن العبث والمجون ، شغل أوقات الفراغ ، وأحسن الوسائل لشغل هذه الأوقات في نظره ، هي تعويد الصبي القراءة خصوصاً " قراءة القرآن وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار ... " وينصح بمنع الصبي من قراءة الأدب المثير محافظة عليه من الفساد.

من ناحية الثواب والعقاب ، يرى الغزالي أنه يجب تكريم الصبي ومدحه على ما يأتي من أعمال حسنة وما يتحلى به من خلق حميد ، كما تجب مجازاته جزاء طيباً ما أمكن على كل هذا ، ومدحه أمام ذوي الشأن تشجيعاً له . لكنه إذا أتى أمراً مذموماً على خلاف عاداته ، فيحسن التغافل عنه ، خصوصاً إذا لوحظ حياء الصبي ومحاولته تغطية ما فعل ، فإن مكاشفته بالمعرفة قد تزيده جسارة وجرأة ، فلا يصبح يخشى تكرار فعلته المذمومة ، وقد يعاد تكرارها فتصبح عادته . أما إذا تعود الصبي ارتكاب الأخطاء الخلقية أو إتيان المخالفات ، فينبغي أن يعاتب سراً ويحذر من العودة لمثل هذه الأخطاء ، وإلا كشف سره أمام الناس ، وينصح بعدم التمادي في العقاب والتأنيب ذلك لأن الصبي سوف يهون عليه سماع الملامة ، وركوب القبائح ، ويسقط وقع الكلام من قلبه ، فليكن الأب حافظاً هيبته في الكلام معه فلا يوبخه إلا أحياناً ، والأم تخوفه بالأب وتزجره أحياناً.

ويرى الغزالي أن من الأمور غير المستحسنة أن ينشأ الصبي على التدليل والتنعم والتراخي والكسل ، والتساهل في التعامل مع الناس من حيث رفع الكلفة بينه وبينهم ، هذه التنشئة كفيلة بإفساد خلقه ، ويقول : " ينبغي أن يمنع من النوم نهاراً فإنه يورث الكسل ، ولا يمنع منه ليلاً ولكن يمنع الفرش الواطئة حتى تتصلب أعضاؤه ، فلا يصير على التنعم ، بل يعود الخشونة في المفرش والملبس والمطعم ... ويعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل ".

ويقول أيضاً : " ينبغي أن يعود ألا يبصق في مجلسه ولا يتمخط ولا يتثائب بحضرة غيره ، ولا يستدبر غيره ، ولا يضع رجلاً على رجل ، ولا يضع كفه تحت ذقنه ... فإن ذلك دليل الكسل ، يعلم كيفية الجلوس ويمنع من كثرة الكلام ... وأن يحسن الاستماع مهما تكلم غيره ممن هو أكبر منه سناً ، وأن يقوم لمن فوقه ويوسع له المكان .. ويمنع من لغو الكلام ".

ويؤكد الغزالي على طريقة تعليم الدين وممارسته للعبادات فيقول : " ينبغي أن

لا يسامح في ترك الطهارة والصلاة ويؤمر بالصوم في بعض أيام رمضان ، ويعلم كل ما يحتاج إليه من علوم الشرع ... ويخوف من الخيانة والكذب والفحش ".

وينبه الغزالي الولد والمربي إلى أهمية اللعب للصغير ويوضح ما للعب من قيمة كأداة تساعد على تربية الصغير وتعليمه كوسيلة يعبر بها الصغير عن فطرته ، ومتنفس للصغير لما قد يتراكم عليه أثناء الدرس ، فيقول : " ينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب ، بحيث لا يتعب من اللعب ، فإن منع الصبي من اللعب بإرهاقه بالتعلم الدائم فإنه يميت قلبه ويبطل ذكاءه ".

المعلم في رأي الغزالي:

يصف الغزالي كلاً من المعلم والمتعلم المثاليين في نظره ، والطريقة المثلى التي يجب أن يعامل بها المعلم تلميذه في تعليمه أو في علاقته به من النواحي الاجتماعية والعاطفية . ونرى أن الغزالي يتفق مع المربين الحديثين الذين يعلقون أهمية كبيرة على صلة المعلم بالمتعلم بحيث أن نجاح العملية التربوية يترتب إلى حد كبير على علاقة العطف والمودة التي يجب أن تربط بين المعلم وتلميذه.

وقد رأى الغزالي أن المدرس الكامل العقل ، الحميد الخلق ، الخليق بأن يعهد إليه تعليم النشء إنما يجب أن يتحلى بصفات خاصة أو بوظائف لا غنى له عنها:

١- أهم صفة يتصف بها المعلم هي الشفقة والرحمة ، ذلك لأن شعور المتعلم بعطف معلمه عليه ، وحسن معاملته له، يكسبان المتعلم الثقة بالنفس، ويشعرانه بالاطمئنان إلى معلمه فيساعده هذا الشعور على تحصيل العلم بسهولة، وينصح الغزالي المعلم بأن يكون بمثابة الأب للمتعلم.

٢- يرى الغزالي أن طلب الأجر على التعليم أمر غير مقبول أو مستساغ ، فرأي الغزالي ألا يطلب المعلم أجراً لقاء القيام بمهنة التعليم ، ويحقر الغزالي فكرة

تقاضي الأجر من المتعلم فيقول : " فمن طلب بالعلم المال كان كمن مسح أسفل مداسه بوجهه لينظفه ؛ فيجعل المخدوم خادماً ، والخادم مخدوماً " فهو يـرى ألا ينتظر المعلم حمداً أو شكراً من تلاميذه ، ذلك لأنه يؤدي فرضاً عليه.

٣- يجب أن يكون المعلم مرشداً أميناً صادقاً لتلميذه ، فلا يدعه يبدأ دراسة أعلـى قبل أن يتأكد من أنه استوفى الدراسة التي قبلها ، ولا يترك المعلم فرصة تفوت بغير تنبيه المتعلم إلى أن الغرض من التعلم هو التقرب مـن الله ﷻ ، ولـيس المباهاة وطلب الرفعة ، والتظاهر بالعلم ، والتمادي في التنافس والمجـادلات ، والتهافت على الكسب واحترام الأعمال.

٤- إن التشهير بأخطاء الصغار من شأنه أن يثيرهم ، وأن يشعرهم بالخطأ الجسـيم فيلجأون إلى التحدي دفاعاً عن النفس ، لذلك نصح الغزالي أن يتجنب المعلـم استعمال القسوة في التهذيب وأن يكون إرشاده للمتعلم بطريق الشفقة لا بطريـق التأنيب.

٥- على المعلم أن يعظم من شأن العلوم التي ليست من اختصاصه ، وألا يقبحها أو يقلل من قيمتها على حساب تمجيد علمه . وأن من واجب المعلم تشجيع المتعلـم على الحصول على العلم على يد معلمين آخرين دون تحيز لمعلم دون آخر.

٦- لقد نادى الغزالي بمبدأ " الفروق الفردية " وإن لم يكن قد ذكر نفس الألفاظ التي يستخدمها علماء النفس الحاليين ، وأشار بالفروق بين التلاميذ واختلاف قدراتهم فيقول " يقتصر بالمعلم على قدر فهمه فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله ، فينفره أو يخبط عليه عقله ".

٧- يرى الغزالي أهمية دراسة المعلم لنفسية المتعلم فيعرف كيف يعامله بحيث يبعد عنه الشك والقلق ، فقال إن من دواعي إثارة شك المتعلم في معلمه ، أن يشـعر بأن معلمه يبخل عليه بالعلم ولا يعطيه حقه منه ، وخاصة إذا كان المتعلم علـى جانب من الغرور " في دور المراهقة " وأوصى الغزالي أن يقدم المعلم لتلميـذه

القاصر العلوم البسيطة التي تناسب سنه ، كذلك نصح بعدم إرباك فكر المتعلم وذلك بتعليمه النظريات المتعارضة والآراء المضادة وخصوصاً في علوم الدين، فيحار المتعلم في أمره لا سيما إذا كان محدود الذكاء ، ورأى الغزالي أن أفضل الأمور هي الاكتفاء بترك المتعلم وعاداته الموروثة مع عدم التعرض للمذاهب الدينية المختلفة التي قد تسبب في بلبلة فكره، ويكتفي مع أمثال هذا المتعلم بتعليمه مبادئ الدين وتوجيهه نحو الصدق والأمانة.

٨- نصح المعلم بألا ينادي بمبدأ ويأتي أفعالاً تناقض هذا المبدأ ، ولا يرتضي المعلم لنفسه من الأعمال ما ينهى عنها تلاميذه ، وإلا فإن المعلم سوف يفقد هيبته وقدرته على قيادة تلاميذه ، ومن هنا نرى أن الغزالي كان حريصاً على أن يبين أن التمسك بالمبادئ والعمل على تحقيقها يجب أن يكون من صفات المعلم المثالي ، كقدوة حسنة أمام تلاميذه.

المتعلم في رأي الغزالي:

الصفات التي يراها الغزالي جديرة بالمتعلم فهي عشرة وهي ضرورية لجعله أهلاً للعلم ولضمان استفادته من التعلم ، ولبلوغه الهدف الذي ينشده كل متعلم من وراء العلم. أما هذه الصفات التي يسميها الغزالي بالوظائف فهي:

- أولى صفات المتعلم " طهارة النفس عن الرذائل والأخلاق المذمومة لا فكما تصح الصلاة إلا بالطهارة الظاهرية كذلك لا يصح تحصيل العلم إلا بطهر الباطن وتنقية القلب من الخبث والرذيلة. هذا يتفق مع نظرة الغزالي إلى التعلم كنوع من العبادة إذ أن الغرض منه التقرب إلى الله ﷻ .

- يرى الغزالي أن التفرغ لتلقي العلم من الأمور المرغوب فيها في كل وقت وتحت أي ظروف ، فهو يرى أن يبتعد المتعلم عن أمور الدنيا ويقلل من تعلقه بها ، فإن التعلق بالدنيا وشئونها يلهيه عن طلب العلم.

- يؤكد الغزالي على أهم صفة للمتعلم وهي التواضع ، فينصح بألا يتعاظم المتعلم على أستاذه ، أو يتكبر على علمه ، بل ويلقي لأستاذه زمام أمره ، ويذعن لنصائحه وإرشاداته إذعان المريض الجاهل للطبيب العالم ، واعتبر الغزالي خدمة المتعلم لأستاذه شرف عظيم يجب أن يسعى المتعلم للحصول عليه.

- نصح الغزالي أن يحترس المتعلم من الإصغاء إلى مختلف المذاهب أو يتدخل في جدل أو مناظرة مع العلماء وهو لا يزال ناقص التعلم حتى لا يتزعزع فكره ، بل يجب على المتعلم أن يدرس أولاً ويتأكد من المذهب الصحيح الذي يرضى عنه أستاذه ويتقنه ، حتى يمكنه بعد ذلك من أن يشترك في الجدل والمناظرة ويعترض على المذاهب المضادة.

- ينبغي ألا يتقاعس المتعلم عن دراسة أي علم من العلوم المحمودة ، سواء كانت دينية أم دنيوية بقدر يمكنه من معرفة أغراضها وما نبحث فيه فالمعرفة المتعددة النواحي أفضل من المعرفة المحدودة.

- رأى الغزالي أن التدرج في الدراسة من الأمور الضرورية ، فيجب على المتعلم ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم ، وينصح الغزالي أن يبدأ المتعلم بعلوم الدين ويتقنها تماماً ، ثم يدرس العلوم الأخرى حسب أهميتها.

- يجب على المتعلم أن يحترم حقائق العلم بغض النظر عن الخلافات ، وينصح الغزالي المتعلم بعدم الاندفاع في حكمه ضد العلوم ووصف بعضها بالفساد إذا كان هناك خلاف بين أصحاب تلك العلوم ومعلميها.

- يقول الغزالي " إن قيمة العلم ترجع إلى شيئين : أحدهما شرف الثمرة ، والثاني وثقة الدليل وقوته . وذلك كعلم الدين وعلم الطب ، فإن ثمرة أحدهما الحياة الأبدية ، وثمرة الآخر الحياة الفانية ، فيكون علم الدين أشرف " ويجب

على المتعلم أن يعرف قيمة العلوم التي يدرسها.

- بين الغزالي للمتعلم ما ينبغي أن يكون غرضه ومقصده من التعلم ، مؤكداً أولوية العلوم الدينية على العلوم الدنيوية ، ولكنه مع هذا نصح بألا يهمل المتعلم سائر العلوم المحمودة إذ لا يمكن الاستغناء عنها وقد شبه علوم الدين بالجند المحاربين المجاهدين في الجيش ، والعلوم الأخرى بالأشخاص الذين لا يستغني عنهم جيش مهما كان ، مثل القائمين على إطعام وخدمة الجند . وأن يكون غرض المتعلم وهدفه هو تجميل نفسه وتهذيبها والآخر هو التقرب من الله ﷻ .

- حذر الغزالي المتعلم من أن يبغي من وراء علمه الرياسة والمال والجاه ومباهاة الأقران.

الغزالي والمنهج:

١- في ضوء أهداف التربية عند الغزالي فقد قسم العلوم إلى ثلاثة مجموعات:

- علوم مذموم قليلها وكثيرها كالسحر والتنجيم وكشف الطالع.
- علوم محمود قليلها وكثيرها ، كالدراسات الدينية والعبادات.
- علوم يحمد منها قدر معين ويذم التعمق فيها كالفلسفة وبعض المذاهب الطبيعية (مثل الفلك).

يرجع الغزالي سبب ذم بعض العلوم إلى ثلاثة أسباب:

- قد تكون مضرة بصاحبها أو مضرة بغيره كالسحر.
- قد تكون مضرة بصاحبها كعلم النجوم وهو قسمان : المذموم منه علم النجوم الاستدلالي والتنجيم . والثاني محمود وهو علم النجوم الحسابي أو علم الفلك.

- قد تكون عديمة الفائدة فهي مذمومة قد تتبعها دراسة نـــوع مـــن الكفــر" كالبحث عن الأسرار الإلهية "

٢- ويقسم الغزالي العلوم إلى فرض عين وفرض كفاية:

فعلوم فرض عين : هي علوم الدين بأنواعها ، تشمل القرآن الكريم والعبـادات وشئون الصلاة والصوم والذكاء.

وعلوم فرض كفاية: وهي علوم الدنيا : الطب والحساب والصناعات.

٣- كما قسم الغزالي أيضاً العلوم حسب أهميتها:

المرتبة الأولي: القرآن الكريم وعلوم الفقه والسنة والتفسير.

المرتبة الثانية: علوم اللغة والنحو ومخارج الحروف.

المرتبة الثالثة: فروض الكفاية كالطب والحساب والصناعات.

المرتبة الرابعة: علوم الثقافة كالشعر والتاريخ وبعض فروع الفلسفة.

نظرة تقويميـــــة:

يتضح من تقسيم المنهج عند الغزالي نزعتان : نزعة دينية صوفية تجعله يضـع علوم الدين فوق كل اعتبار ويراها أداة لتطهير النفس ويؤكـــد الاهتمـــام بالتربيـــة الخلقية، والنزعة الواقعية النفعية، فإن الغزالي يؤكد تقديره للعلـــوم حســب نفعــها للإنسان أكان سواء هذا النفع في الدنيا أم في الآخرة، وأن العلـم يجـب أن يقـترن بالعمل. وهذا ما أشارت إليه الفلسفة البراجماتية، مما يدل على أن تراثنـــا العربـــي الإسلامي قد سبق علماء الغرب وفلاسفتهم أمثال جون ديوي.

ويذكرنا منهج الغزالي بالمنهج الدراسي الذي وضعه هربرت سبنسر الفيلسـوف الإنجليزي الذي ظهر في أواخر القرن التاسع عشر ، ومن الغريب أن سبنسر يقول في أحد مقالاته أنه يجب لأن أحداً لم يفكر قبله في قيمة العلوم قبل تعليمها للصغـار من الإلمام بتلك العلوم ولم يعلم سبنسر أن الغزالي قد سبقه في هذا المجـــال بنحـــو ثمانية قرون.

- نجد أن آراء الغزالي تميل أكثر إلى الروحانية ، ويتفق هذا الميل بطبيعة الحال مع فلسفته الصوفية ، فهدف التربية عند الغزالي هو الكمال الإنساني في الدنيا والآخرة . ويبلغ الكمال باكتمال الفضيلة عن طريق العلم ، فتسعده الفضيلة في دنياه وتقربه من الله فيسعد بها في آخرته.

- كذلك لم يؤكد الغزالي أهمية التعليم المهني بالرغم من تأكيده على أهمية الصناعات الضرورية لحياة الإنسان والمجتمع البشري.

- نجد الغزالي قد وصل في تفكيره إلى غاية ما وصل إليه أحدث المربين من تأكيد وجوب تناسب الدراسة مع المستوى العقلي للمتعلم إذ أن عدم التناسب من شأنه أن ينفر المتعلم من الدراسة ، وأن يربك عقله فيصاب بالفشل الذي يتسبب في هروبه من الدرس وكان من أنصار فكرة التدرج في التعليم أي ترتيب العلوم ترتيباً منطقياً.

- كما فطن الغزالي إلى أن هناك فروقاً فردية ونصح بأن تتمشى عملية التعليم مع المستوى العقلي للمتعلم.

- ركز الغزالي على صفة التواضع في المعلم ، كما أنه على المعلم أن يتصف بالتفاني في العمل والشفقة والرحمة بالمتعلم والتسامح وسعة الصدر.

- فطن الغزالي إلى اتساع مجال العلم والمعرفة ، خير من قصره على نواحي محدودة . وبين ضرورة دراسة المادة الدراسية دراسة وافية قبل السماح للمتعلم بالانتقال لدراسة مادة أخرى ، أو مناقشة المادة والمجادلة في قضاياها.

- كما وضح الغزالي أهمية دراسة المعلم لنفسية المتعلم ، وأن يتمسك المعلم بمذهب معين والاعتقاد فيه وعدم التذبذب حتى لا يزعزع فكر المتعلم.

- وضح أهمية الحفظ وأولوياته عند المتعلم ، فنص الغزالي على طريقة معينة

لتعليم الدين تتلخص في أن تعليم الدين يبدأ بالحفظ مع الفهم ثم الاعتقاد والتصديق وبعد ذلك تقوم البراهين والأدلة التي تساعد على تثبيت العقيدة.

- ونتبين قوة عقيدة الغزالي فيما يمكن أن تفعله التربية من إصلاح وإتمام وتهذيب لخلق الأفراد وتطهير نفوسهم لكي تنتشر الفضيلة في المجتمع إذا كان اهتمامه بالتربية الدينية والتربية الخلقية.

- غير أن من ناحية تخويف الصبي بأبيه ، فإن الأب باعتباره مركز للسلطة في العائلة ، ينبغي أن يكون شخصاً يحترم ويحسب له الحساب ، ولا يكون رمزاً للرهبة والخوف.

- قد أوضح لنا الغزالي أن بعض الغرائز موجودة في الإنسان منذ ولادته ، وأن بعضها يتكون فيه على مر الزمن ، عندما يبلغ سناً معينة.

- تكلم الغزالي عن قيمة اللعب للصغار وأتى بهذه الآراء التي سبق بها عصره ، فلم يصف الغزالي اللعب على أنه مجرد نشاط تلقائي يقوم به الصغير فحسب ، بل له وظائف منها أنه يساعد على ترويض الجسم وتقوية العضلات ويؤدي إلى نمو جسماني سليم ، وإدخال السرور والبهجة على المتعلم ، كعامل ترفيهي لابد منه.

- لم يفت الغزالي الحديث عن الثواب والعقاب وكيفية استعمالهما لخدمة الأغراض التربوية وكانت آراء الغزالي معتدلة غاية الاعتدال.

- أما رأيه في ضرورة العمل على توجيه الصبي نحو التدين والروحانية والتقشف والبعد عن الحياة المادية المترفة ونصحه باتباع طرق المنع والقمع كوسيلة للوصول إلى هذه الغاية ، فإنه يتشمى مع اتجاهه الفلسفي الصوفي ، على أن الرأي الحديث في هذه النظرية يميل إلى التوسط في النظر إلى الأمور فلا يستحب المغالاة في السعي وراء المادة ، وترف الحياة . كما لا يستحب أيضاً

التمادي في المثالية والزهد والبعد عن الدنيا والتي تنكر الرغبات الفكرية إنكاراً شديداً.

- من الأمور الهامة في فلسفة الغزالي التربوية أنه بجانب ما وضعه من أساس سليم للتربية الخلقية بالنسبة لأخلاق الفرد الشخصية ، فقد وضع أيضاً أساساً تبني عليه طريقة التعامل بين الناس بعضهم ببعض أي أنه وضع أساساً للتربية الاجتماعية.

- اهتم الغزالي بشغل وقت الفراغ للمتعلم مبيناً بذلك إدراكه أن الشباب والفراغ من الأمور التي تساعد على انحراف خلق الشباب وسعيه إلى إيجاد وسائل للترفيه قد تكون غير صالحة ، كما نصح بأن يتعود المتعلم القراءة ، وخاصة قراءة القرآن الكريم والمؤلفات الدينية.

- من الملاحظ أن الغزالي لم يقل شيئاً عن تعليم البنت بل اهتم فقط بتعليم الصبي ، وأغفل العلوم الفنية والجمالية ، ولم يظهر رأي الغزالي بشأن التربية المهنية بوضوح . فقد تكلم عن ضرورة تعليم بعض العلوم كالطب والفلك والحساب والصناعات ولكنه في نفس الوقت لم يظهر تحمساً للتعليم المهني ، بل على العكس فإنه كان من الداعين إلى الابتعاد عن السعي وراء الأجر لقاء الخدمات التي يقوم بها الفرد للناس ، وخاصة في النواحي التعليمية . كما أنه أشار إلى عدم تحبيذه للمهن أو التعليم المهني لأن العلم يجب أن يطلب لذاته . وبالرغم من أنه امتدح مهنة التعليم كأشرف مهنة إلا أنه في الوقت نفسه أوضح أن المعلم الذي يتقاضى أجراً غير جدير بالاحترام .

هذه بعض الجوانب التي عرضنا لها لنكشف عن أبعاد الرؤية الإسلامية من خلال مفكر له باع طويل في علوم الدين الإسلامي ، ونأمل أن نستجلي أفكار الآخرين في هذا المجال حتى تتضح النظرية التربوية المبنية على أسس الإسلام.

المراجـــــع

١- الأهواني ، أفلاطون ، نوابغ الفكر الغربي ، القاهرة ، دار المعارف.

٢- القباني ، التربية عن طريق النشاط ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٥١.

٣- زيان ، الغزالي ولمحـــات مـــن الحيـــاة الفكرية في الإسلام ، القاهرة ، نهضـــــة مصـــر ، ١٩٥٨.

٤- المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالـــح عبد العزيز ، القاهرة ، النهضـــــة المصريـــة ، ١٩٧٩.

٥- أعلام الفلسفة الحديثة ، رؤية نقدية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٩.

٦- عبد العزيز ، تطور النظرية التربوية ، القاهرة ، المطابع الأميرية.

٧- عبد الغني عبود ، الفكر التربوي عند الإمام الغزالي كما يبدو من رســـالته أيـــها الولـــد ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٠.

٨- فتحية سليمان، المذهب التربوي عند الغزالي ، القاهرة ، دار العنا ، ١٩٥٦.

٩- أعلام الفلاسفة ، كيف نفهمهم ، ترجمة متري أمين ، القاهـــرة ، النهضـــــة العربيـــــة ، ١٩٦٤.

١٠- البراجماتزم ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٦.

11-Bayles, Ernest, Pragmatism, New York: Horper & Row Publishers, 1966.

12-Brickman, William. John Dewey: Master Educator, New York: Society for the Advancement of Education, 1959.

13-Burler, J. Donald. Idealism in Education, New York: Harper & Row Publishers, 1966.

14-Claydon, Leslie F. Rousseau on Education, New York: The Macmillan Company, 1969.

15-Dewey, John. Democracy and Education, New York: Macmillan Company, 1948.

16-Jepperys M. Hohn Locke Prophet of Common Sense, London: Methuen & Co., 1967.

17-Lock, John. Some Thoughts Concerning Education, Combridge: At the University Press, 1934.

18-Mc Clintock, Robert. The Theory of Education in the Republic of Platom New York: Columbia University, 1968.

الفصل الحادي عشر

قراءات متنوعة للحوار



عاطفة الحب[1]

الحب في اللغة اسم الصفاء المودة، وعند الفلاسفة : ميل إلـــى الأشـخاص أو الأشياء العزيزة، أو الجذابة ، أو النافعة ، كالحب الأبوي ، وحب المـــال ، وحــب الوطن ... ـــ و ـــ (المحبة) : الميل إلى الشيء السار ([2]) .

وقد يكون الحب متركزا حول الذات فيرمي إلى الاستحواذ والتملــك وتصحبــه الغيرة ، وقد يجاوز الحب الذات فيصير المحب متفضلا ، يعطي ويبذل دون انتظــار مقابل كحب الأم لأبنائها ، وهناك الحب العذري ، والحب لله وفي الله ، والذي يتولــد عن كمال المعرفة الله تعالى ، وسبيله لدى الصوفية أن يطهر المرء نفسه من كل مــا يشغلها عن الله ، وأن يملأ قلبه به ، وكلما كان الحب أقوى كانت السعادة أعظم ([3])

ويذكر البعض أن دواعي المحبة هي : جمال المحبوب ، وشعور المحب بــه ، والعلاقة او الملاءمة بينهما ، فمتى كملت هذه الدواعي وقويت كان الحب لازما دائما ، وبحسب نقصها أو ضعفها يكون ضعف الحب ونقصانه ، ومن الدليل على ذلك ما شرعه الإسلام للخاطب من النظر إلى المخطوبة لحصول المحبة والألفـــة ، فقــال صلى الله عليه وسلم : " إذا أراد أحدكم خطبة امرأة فلينظر إلى ما يدعوه إلى نكاحها فإنه أحرى أن يؤدم بينهما " أي يلائم ويصلح ويوافق ([4]).

يتبين مما سبق أن عاطفة الحب في الإنسان تقوم على أساس الميل النفسي إلــى موضوع ما ، حسي أو معنوي ، وهي حين تنطلق من الذات تحقق لــــها الإشـباع

---

[1] - صالح علس" التربية الوجدانية في الإسلام، دراسة تحليلية" رسالة دكتوره، كلية التربية جامعة الأزهر، ١٩٩٦

[2] - ابراهيم مصطفي وآخرون : المعجم الوسيط ، مرجع سابق ، ج١ ، ص ١٥٧ .

[3] - مجمع اللغة العربية : المعجم الفلسفي ، مرجع سابق ، ص ٦٦.

[4] - ابن قيم الجوزية (الامام محمد بن أبي بكر) : روضة المحبين ونزهة المشتاقين . القاهرة ، دار الفكر العربي - ١٣٩٧هـ ، ص ص ٦٨-٦٩.

بالاتصال بأنسب الموجودات ، والتي لا يمكن أن تكون عقلا على وتيرة واحدة ، ومن ثم فإن الإسلام لا يترك هذه العاطفة تتكون كيفما اتفق ، وإنما يحدد لها موضوعاتها وأولويات عملها كي يوافق وجدان المسلم وسلوكه معالم فطرته السليمة فيحقق الغاية المرجوة من وجوده كخليفة لله في الأرض .

فإذا كانت محبوبات الإنسان كثيرة ، فإن على رأسها حب الله تعالى ، وحب رسوله الكريم . " فالله هو الواهب المنعم الذي وهب الحياة للإنسان . ووهب له كل ما يملك من طاقات ومزايا وصفات ... والله هو الذي يسر للإنسان الحياة على سطح هذا الكوكب ، ووهب له كل " الإمكانيات " اللازمة له ، والمساعدات التي تجعل الحياة ممكنة وميسرة وجميلة ... ثم هو – رغم ذلك – يغفر للمسيئين والمخطئين ماداموا لا يصرون على الإثم ... فمن أولى من الله بالحب . الله المنعم الوهاب . الغفور التواب ؟ " (٥) . ومن الآيات الدالة على ذلك قوله تعالى مبينا بديع صنعه في الإنسان واستعداده للمعرفة : { لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم } (٦) . {الرحمن . علم القرآن . خلق الإنسان . علمه البيان }(٧)، وقوله تبارك وتعالى موضحا بعض نعمه السابغة علينا : { وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعا منه }(٨) ، وقوله عز من قائل مشيرا إلى عظيم مغفرته ورحمته : {قل يا عبادي الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله إن الله يغفر الذنوب جميعا }(٩) { إن الله لا يغفر أن يشرك به ويغفر مادون ذلك لمن يشاء }(١٠).

---

[٥] – محمد قطب : منهج التربية الاسلامية . ج١ ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٢-١٤٤

[٦] – سورة التين : آية ٤

[٧] – سوةر الرحمن : الآيات ١-٤

[٨] – سورة الجاثية : آية ١٣

[٩] – سورة الزمر : آية ٥٣

[١٠] – سورة النساء : آية ٤٨

ولأن " الود " هو أصفي الحب وأرقه ، جعل الله من صفاته الكريمة " الـودود " أصله من المودة بمعنى واد، ولذا قرن سبحانه الودود بالغفور فـي قولـه :{ وهـو الغفور الودود }([11])، وبالرحمة في قوله : { واستغفروا ربكم ثم توبوا إليه إن ربـي رحيم ودود }([12]) ، وفي ذلك سر لطيف وهو انه تعالى يود عباده بالرأفة والمغفـرة والرحمة ، ويغفر لعبده التائب ويحبه بعد المغفرة ، فالتائب حبيب ([13]) الله سبحانه : { إن الله يحب التوابين ويحب المتطهرين }([14]) . فهذا تسهيل شديد لتوجيه العواطف نحو الخير .

إن محبة الله تعالى إذا صحت في القلوب فقد تهيأ أصحابها لفضـل مـن الله جزيل ، وتبوأوا قمة الكمال ، فهي تغمر القلوب حياة ومودة ، وتعد النفوس لتلقـي أمر الله بالإعظام والحفاوة ، فإذا ولاؤهم لله يدينهم من كل مؤمن به ، ويكرههم فـي كل فاسق عن أمره ، ومن ثم تنهض بهم رسالات الخير ، وتنهزم أمامـهم ألـوان الشرور ، وهذا السمو ليس متاحا لكل إنسان بل تخير الله له القـوم الذيـن أحبـهم وأحبوه ، وذكروا في سياق الآية الكريمة على أنهم بدل من قوم آخرين نزلوا عـن هذه المرتبة باستثقال الواجبات واستحلاء الآثام والميل إلى أهل السوء حتـى عـدوا مرتدين عن الإسلام (١٥) قال تعالى : { يا أيها الذين آمنوا من يرتد منكم عن دينـه فسوف يأتي اللـه بقوم يحبهم ويحبونه أذلة على المؤمنين أعـزة علـى الكـافرين يجاهدون في سبيل الـله ولا يخافون لومة لائم ذلك فضل الـله يؤتيه مـن يشـاء والـله واسع عليم }(١٦).

---

[11] - سورة البروج : آية ١٤

[12] - سورة هود : آية ٩٠

[13] - ابن قيم الجوزية : روضة المحبين ونزهة المشتاقين ، مرجع سابق ، ص ٥١

[14] - سورة البقرة : آية ٢٢٢

[15] - محمد الغزالي: الجانب العاطفي من الإسلام، بحث في الخلق والسلوك والتصرف، مرجع سابق ، ص ٢٨٠-٢٨١.

[16] - سورة المائدة : آية ٥٤

وواضح أن ثمة آثار تربوية هامة تنبها هذه العاطفة الشريفة في النفس المؤمنة بحيث تتربى على الأخلاق الكريمة والسلوك القويم ، ومن ذلك أيضا : الصبر وقـوة التحمل ، والإحسان ، والاعتداد بالقوة المادية والمعنوية ، وغير ذلك مـــن تطبيـــق المشاعر والسلوك الذي يليق بمشيئة الله سبحانه ويحقـــق للفـــرد الرقـــى والتـــآلف والتماسك . ومن الأدلة على ذلك قوله صلى الله عليه وسلم : " المؤمن القوى خـــير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير . احرص على ما ينفعك ، واستعن بالله ...." رواه مسلم (١٧) وعن أبى هريرة ﷺ قال قال رسول الله ﷺ إن الله تعالى قال : " من عادى لى وليا فقد آذنته بالحرب ، وما تقرب إلى عبدي بشيء أحب إلـى مما افترضته عليه وما يزال عبدي يتقرب إلى بالنوافل حتى أحبه فإذا أحببته كنـــت سمعه الذي يسمع به وبصره الذي يبصر به ويده التي يبطش بها ورجله التي يمشـى بها وإن سألني أعطيته ولئن استعاذني لأعيذنه " رواه البخارى (١٨) .

فحب الله تعالى يستمد وجوده من اتباع منهجه وتغيير الوجدان إلى ما يتســـق وهذا المنهج الإلهي وإخلاص الحب كله لله ، فيكون سبحانه محبوب القلب ومعبـوده ومقصودة فحسب ، فقد قال تعالى في كتابه العزيز : { ما جعل الله لرجل من قلبيـــن في جوفه }(١٩) ، وقال سبحانه في حديث قدسي رواه رسول الله ﷺ (إنى حرمـــت على القلوب أن يدخلها حبي وحب غيري فيها) ، فما هو إلا قلب واحد يتجـــه بـــه صاحبه إلى حبيب واحد ، يسلمه له ، وهكذا حال من يحب مـــولاه ، يســـلم وجهـــه وأمره وقلبه وكيانه كله لله . على أن القرب من الله تعالى يستلزم أداء الفرائـــض ، والإكثار من النوافل ، فإذا فعل العبد ذلك كله أحبه الله ، ويترتب على حب الله تعالى

---

١٧ - النووى : رياض الصالحين . مرجع سابق ، ص ٦١

١٨ - النووى : نفس المرجع السابق ، ص ص ١٧٩ - ١٨٠

١٩ - سورة الأحزاب : آية ٤

للعبد هذا الخير الكثير الذي ورد ذكره في الحديث (٢٠) . " وكل محب يتطلع إلى معرفة منزلته في قلب من يهوى ، وقد أبان رسول الله ﷺ الميزان الذي به تستطيع أيها المحب أن تعرف مكانك في دنيا المحبة لله . قال عليه الصلاة والسلام : " من أحب ان يعلم ماله عند الله عز وجل فلينظر ما لله عز وجل عنده ، فإن الله تبارك وتعالى ينزل العبد منه حيث أنزله العبد من نفسه " (٢١)

ويأتي بعد حب الله تعالى في ذروة السمو والنقاء حب الرسول ﷺ الذي أرسله الله رحمة للعالمين ، وجعله المثل الكامل للإنسان في أخلاقه وسلوكه : { وإنك لعلى خلق عظيم} (٢٢)، والمؤمن الحق هو الذي يقتدي بذلك المثل الأعلى في أخلاقه ، ويحذو حذوه في سلوكه { لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجوا الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا}(٢٣). ولهذا قرن القرآن الكريم حب الرسول بحب الله (٢٤) في مثل قوله سبحانه { قل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله ويغفر لكم ذنوبكم والله غفور رحيم . قل أطيعوا الله والرسول فإن تولوا فإن الله لا يحب الكافرين }(٢٥).

فهذه الآية الكريمة – كما يذكر ابن كثير :" حاكمة على كل من ادعى محبة الله وليس هو على الطريقة المحمدية فإنه كاذب في نفس الأمر حتى يتبع الشرع المحمدي والدين النبوي في جميع أقواله وأفعاله كما ثبت في الصحيح عن رسول الله

---

[٢٠] – محمود بن الشريف:الحب في القرآن سلسلة إقرأ، العدد ٤٩٦، القاهرة، دار المعارف، نوفمبر،١٩٨١)ص ص ١٠٠-١٠٢.

[٢١] – محمود بن الشريف : المرجع السابق نفسه ، ص ١٠٣

[٢٢] – سورة القلم : آية ٤

[٢٣] – سورة الأحزاب : آية ٢١

[٢٤] – محمد عثمان نجاتي : القرآن وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص ص ٨٣-٨٤

[٢٥] – سورة آل عمران : آية ٣١-٣٢

ﷺ أنه قال " من عمل عملا ليس عليه امرنا فهو رد " ولهذا قال " إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله " أى يحصل لكم فوق ما طلبتم من محبتكم إياه وهو محبته إياكم وهو أعظم من الأول .. ثم قال تعالى { ويغفر لكم ذنوبكم ... } أى باتباعكم الرسول يحصل لكم هذا من بركة سفارته ثم قال تعالى آمراً لكل أحد من خاص وعام { قل أطيعوا الله والرسول فإن تولوا} أى تخالفوا عن أمره { فإن الله لا يحب الكافرين } فدل على ان مخالفته في الطريقة كفر والله لا يحب من اتصف بذلك وإن ادعى وزعم في نفسه أنه محب الله ويتقرب إليه حتى يتابع الرسول النبي الأمي"(٢٦)

فحب الله ورسوله معا يكونان ذروة الحب الإنساني الذي هو الإيمان ، فالمؤمن المحب لله تعالى ورسوله ﷺ يشعر في نفسه بلذة الإيمان ، ويغمره الشعور بالسعادة والطمأنينة، ومن ثم كان هذا الحب من العوامل الهامة في تربية نفوس المسلمين: (ثلاث من كن فيه وجد حلاوة الإيمان . أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما ، وأن يحب المرء لا يحبه إلا لله ، وأن يكره أن يعود في الكفر كما يكره أن يقذف في النار " رواه البخاري ومسلم وغيرهما (٢٧) .

والحب الحق ينبع من تضحية وإيثار، وتقدير للمصلحة العامة، وقد بلغ هذا الحب الكريم من امتلاك قلوب المسلمين تحت قيادة الرسول ﷺ مبلغا عظيما ، فأحبوا نبيهم وأحبوا الجهاد في سبيل الله ، روى أن أبا بكر حين انطلق مع الرسول ﷺ إلى الغار في حادث الهجرة ، جعل يمشى بين يديه تارة ويمشى خلفه تارة ! فقال له الرسول : مالك يا أبا بكر ؟ فقال : أذكر الطلب فأمشى خلفك ، وأذكر الرصد فأمشى أمامك ، فلما انتهيا إلى الغار طلب إلى الرسول أن ينتظر حتى يستبرئه له ، فلما

---

[٢٦] – ابن كثير : تفسير القرآن العظيم . مرجع سابق ، ج١ ، ص ٣٥٨

[٢٧] – محمدعثمان نجاتى : الحدث النبوى وعلم النفس . مرجع سابق ، ص ٨٣

استبرأ الغار قال : إنزل يا رسول ، فنزل وأبو بكر يقول : " أن أقتل فأنا رجل واحد من المسلمين ، وإن قتلت هلكت هذه الأمة " (٢٨).

والرسول ﷺ من جانبه قد حرص على غرس هذا الحب النقـي فـي نفـوس أصحابه مستخدما كل الوسائل الناجحة من تشجيع وإسناد وظائف قيادية ، وغيرهـا مما يزكى النفوس بحب الله ورسوله ، ومن الشواهد في ذلك ما رواه أبو هريـرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال يوم خيبر : لأعطين هذه الراية رجلا يحب الله ورسوله يفتـح الله على يديه " قال عمر رضى الله عنه : ما أحببت الإمارة إلا يومئذ ، فتسـاورت لها رجاء أن أدعى لها ، فدعا رسول الله ﷺ على بن أبى طالب ﷺ فأعطـاه إياهـا وقال : " أمش ولا تلتفت حتى يفتح الله عليك ... " رواه مسلم (٢٩) ويوضح الحديث دلالات تربوية هامة مثل : الطاعة البصيرة لأهل الخبرة، والتدريب علـى القيـادة ونشر الخير ، وشحذ النفوس لمثل هذا وغيره من ثمار محبة الله ورسوله .

أما حب الإنسان نفسه وميله إلى شئ معين من الملذات الحسية والمعنويـة التي هي من مقتضيات فطرته فلا شئ فيه مادام في إطار الحـدود المشـروعة ، والمؤمن الحق هو الذي يمتلك زمام نفسه عندما تتنافس المشـاعر المختلفـة فـي الاستيلاء عليه وتحديد وجهته ، فيرجح جـانب الله علـى أي عاطفـة أخـرى ، " والمفروض أن حب المسلم لربه أربى من أى عاطفة اخرى عند أى إنسان آخـر " (٣٠) { ومن الناس من يتخذ من دون اللـه أندادا يحبونهم كحب اللـه والذين آمنـوا أشد حبا لـله ...}(٣١).

---

[٢٨] – محمد الغزالى : تأملات في الدين الحياة ، القاهرة ، دار الكتب الاسلامية ، ط٤ ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م ، ص ٩٩

[٢٩] – النووى : رياض الصالحين . مرجع سابق ، ص ٥٨ .

[٣٠] – محمد الغزالى : الجانب العاطفي من الإسلام . مرجع سابق ، ص ٢٨٣ .

[٣١] – سورة البقرة : آية ١٦٥

وسبقت الإشارة إلى أن محبة الآخرين في الله ولله من مقتضى محبة الله ورسوله ، فتتواصل عواطف المؤمنين في ذات الله حبا وصفاء ، ويصيروا إخوانا متحابين بجلال الله وهدى النبوة ،" والقرآن يذكر بهذه الأخوة ، وبحقها على الناس ، في صور جميلة أخاذة تهز الوجدان " (٣٢) ومن الآيات الكريمة في ذلك قوله تعالى مبينا أن الناس جميعا من أصل واحد : { يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساءا واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام ...}(٣٣) ، وقوله عز وجل ممتنا على المؤمنين بنعمة المحبة وقد كانوا قبل الإسلام في بغضاء وعداوة : { ...واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته أخوانا .. }(٣٤) .

وأحاديث الرسول الكريم في ذلك المعنى كثيرة منها قوله ﷺ " إن الله تعالى يقول يوم القيامة أين المتحابون بجلالي اليوم أظلهم في ظلي يوم لا ظل إلا ظلي " رواه مسلم (٣٥) .

ويربى الإسلام عاطفة الحب لدى المرء بعقد علاقة صداقة قوية بينه وبين الكون ، وهذه الصداقة هي نتاج الصدور عن الخالق الواحد وهو الله ، والعبادة المشتركة له سبحانه ، فضلا عن إحساس الإنسان بتسخير الكون لمنفعته (٣٦) ، قال تعالى : { وإن من شئ إلا يسبح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم إنه كان حليما غفورا }(٣٧) .

---

[٣٢] – محمد قطب : منهج التربية الاسلامية ، ج١ ، مرجع سابق ، ص ١٤٥

[٣٣] – سورة النساء : آية ١

[٣٤] – سورة آل عمران : آية ١٠٣

[٣٥] – المنذرى : الترغيب والترهيب ، مرجع سابق ، ج٤ ، ص ٤٥

[٣٦] – محمد قطب : منهج التربية الإسلامية . مرجع سابق ، ص ١٤٤

[٣٧] – سورة الاسراء : آية ٤٤

ومن ثم تشيع عاطفة الحب لدى المسلم في هذا الوجود ، وتسرى في هذا الكون ، وتتشعب في نواحي السلوك كلها ، فيتجه بحبه إلى الله وإلى الإنسانية ، وإلى الكون ، مما يغمر حياته بالأمن والألفة ، والصداقة للآخرين ، ويكسبه توازنا نفسيا . فحب المسلم لنفسه ليس هو الأوحد كما يبدو للآخرين ، وإنما وعاء يحب أن يسع ماعدا النفس وهو كثير ، على أن حب الله هو العاطفة السائدة . وصدق الرسول العظيم إذ يقول في مناجاته ربه : " اللهم إني أسألك حبك ، وحب من يحبك ، والعمل الذي يقربني إلى حبك "(٣٨) .

ولتربية عواطف الإنسان على ما سبق بيانه يستعمل الإسلام أساليب منها أسلوب القدوة الذي يمكن الاستدلال عليه بمواقف عملية للمصطفي ﷺ سبقت الإشارة إلى بعضها ، ومن مسلكه المربى أيضا تكوين علاقات عاطفية بالناس والأشياء والأماكن ، وغيرها مما يستفاد منه في التربية على حب الوطن والمجتمع والائتناس بالكون ، فهو عليه الصلاة والسلام - كما يروى أنس بن مالك - عندما " بدا له أحد قال هذا جبل يحبنا ونحبه فلما أشرف على المدينة قال اللهم إنى أحرم ما بين جبليها مثل ما حرم إبراهيم مكة قال اللهم بارك لهم في مدهم وصاعهم " رواه البخاري ومسلم (٣٩) .

لقد كان النبي ﷺ مثالا عمليا بين صفوة خلق الله لسعة العاطفة الإنسانية ، مع سلامة الذوق ومتانة الخلق وطبيعة الوفاء ، فكان عطوفا يرأم من حوله ويودهم ويدوم لهم المودة طول حياته ، وإن تفاوت ما بينه وبينهم من سن وعرق ومقام ، فاتسع عطفه حتى بسيطة للأحياء من الناس وغير الناس ، بل شمل عطفه الأحياء والجماد . فكان له قصعة يقال لها الغراء، وسيف

---

[٣٨] - محمود بن الشريف : الحب في القرآن ، مرجع سابق ، ص ١١٥

[٣٩] - المنذرى : الترغيب والترهيب ، مرجع سابق ، ج٢ ، ص ص ١٤٥-١٤٦

محلى يسمى ذا الفقار، وفي تسمية هذه الأشياء وغيرها بالأسماء معنى الألفة(٤٠) .

ويربى الإسلام العواطف أيضا بالترغيب والترهيب . فالإسلام يرغب في الحب لله وفي الله ، مما يؤدى إلى تقوية أواصر المودة بين الناس ، وتأسيس مجتمع فاضل متماسك بالإيمان والحب والاحترام المتبادل بين الأفراد والألفة والأخوة في الله . ومن ثم فهو يرشد إلى بعض السلوكيات التي ترقى بالإنسان إلى تلك المنازل ، منها إفشاء السلام وبذله للمسلمين كلهم : " لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا ، ولا تؤمنوا حتى تحابوا ، أولا أدلكم على شئ إذا فعلتموه تحاببتم ؟ أفشوا السلام بينكم ، رواه مسلم . ومنها زيارة الإخوان ومجالستهم والبذل في وجوه الخير : قال تعالى في الحديث القدسي الذي رواه رسول الله : " وجبت محبتي للمتحابين في والمجالسين في والمتزاورين في والمتباذلين في " رواه مالك . أيضا إعلام الآخرين بمشاعر الحب نحوهم جلبا لمودتهم وتحقيقا للتواصل : " إذا أحب الرجل أخاه فليخبره أنه يحبه " رواه أبو داود الترمذي(٤١)، وعموما حث الإسلام على كل ما من شأنه تغذية مشاعر المحبة بين الأفراد وجعله من كمال الإيمان : (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه " متفق عليه(٤٢) .

وينهي الإسلام عن الإيذاء ، والمماراة والمنازعة ، والترويج للقبح او القول السيئ ، وغير ذلك مما يبغضه الله ويؤدى إلى فساد ذات البين وقتل مشاعر الحب . ومن الأدلة على ذلك قوله تعالى: { إن الذين يحبون ان تشيع الفاحشة في الذين آمنوا لهم عذاب اليم في الدنيا والآخرة...}(٤٣) وفي الحديث عن عائشة أن رسول الله ﷺ

---

[٤٠] – عباس محمود العقاد : عبقرية محمد . القاهرة ، دار الهلال ، ١٩٨٦ ، ص ص ٨٠-٨٣

[٤١] – النووى : رياض الصالحين ، مرجع سابق ، ص ص ١٧٧-١٧٨

[٤٢] – النووى : المرجع السابق ، ص ٩٩

[٤٣] – سورة النور : آية ١٩

قال : " إن أبغض الرجال إلى الله الألد الخصم " رواه البخاري ومسلم وغيرهما (٤٤) . وعن عبد الله بن عمر أن رسول الله ﷺ قال: " من أحب ان يزحزح عن النار ويدخل الجنة فلتأته منيته وهو يؤمن بالله واليوم الآخر ، وليأت إلى الناس الذي يحب أن يؤتى إليه .." رواه مسلم (٤٥) .

[٤٤] – المنذرى : الترغيب والترهيب ، مرجع سابق ، ج١ ، ص ٨٢

[٤٥] – النووى : رياض الصالحين . مرجع سابق ، ص ٥٥٧ .

العلم عند عائشة عبد الرحمن[1]

[أ] مفهوم العلم :

إن المعرفة مفتاح أساسي لفهم التربية وعملية التعلم ولذلك قيل إن الاختلاف في فلسفات التربية يرجع في الأساس إلي اختلاف نظرياتها في المعرفة.

والعلم والمعرفة إذ نسبا إلي الإنسان فهما مترادفان لأن "العلم الذي دعا إليه الإسلام وحث عليه القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة هو كل معرفة مستندة إلي استدلال ... فالعلم هو المعرفة"[٣].

وتذكر عائشة عبد الرحمن أن الله – عز وجل – يسند إليه العلم ولا تسند إليه المعرفة "إن الله تعالي يوصف بالعالم ولا يوصف بالعارف ، والعليم اسم من أسمائه، ويختص الله – سبحانه وتعالي – بالعلم بما يكون خفياً وغيبياً، ومضمراً، فهو يعلم ما يسرون ويعلم ما في الأرحام ، وما تحمل كل أنثي وما في أنفسكم ، وما في قلوبكم ، وذات الصدور ، ويعلم ما في السماوات والأرض ، وما في البر والبحر ، ويعلم سركم وجهركم ، ويعلم سرهم ونجواهم ، ويعلم السر وأخفي ، ويعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور ، ويعلم ما توسوس به نفسك ، علام الغيوب ، وعنده علم الساعة وعلم الكتاب"[١].

وتري عائشة عبد الرحمن أن علم الإنسان ومعرفته مهما بذل من مجهودات ومهما أدرك من غايات علم قاصر ومعرفة محدودة ، عاجز عن إدراك حقيقة هذا الكون ، فنحن لا نعلم إلا ظاهرة ولا نعلم إلا سطحه ، أما أعماقه أما حقيقته فلا نعلم

---

[1] ـــ حسن السيد خليل، "الآراء التربوية في كتابات عائشة عبد الرحمن" رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الأزهر

[٣] عبد البديع عبد العزيز الخولي : العلم في الإسلام، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، كلية التربية العدد الثالث والعشرون ، ١٤١٢هـ ، ١٩٩٢م ص ص ٣٣٧ – ٣٣٨ .

[١] عائشة عبد الرحمن : التفسير البياني للقرآن الكريم ، جـ١ ، مرجع سابق ص ٢٠٣ .

عنهما إلا قليلاً ، أما علم ذلك كله فهو عند الله – عز وجل - "**وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً**" [سورة الإسراء آية ٨٥].

ولهذا فأن العلم يقدم كل يوم جديداً ويظفر بقوانين يخرج بها بعض الأشياء من دائرة المجهول إلي المعلوم ، فلقد حظر القرآن الكريم الخوض في الغيبيات بغير علم وحين أباح الأئمة من علماء السلف الاجتهاد في التفسير لأهل الفقه والدراية ، أخرجوا الغيبيات من مجال الإباحة ، ونصوا على منع الاجتهاد في تأويلها ، وإنما حسبنا أن نتوقف فيها على ما جاءنا به الدين الذي نؤمن به ، وكذلك لا يجيز العلم أن نخوض في الغيبيات بغير علم ، فكل ما يقال فيها لا يعدو أن يكون حدساً افتراضياً أو رجماً بالظن[٢] .

وتحدثنا عائشة عبد الرحمن عن مفهوم العلم بأنه "إدراك الشيء بحقيقته ، فهو لا يستعمل إلا فيما يعرف معرفة واضحة قوية فالإنسان يعلم الشيء إذا أدركه حق إدراكه ، وهو عالم به إذا انكشفت له حقيقته"[٣].

إن العلم عند عائشة عبد الرحمن يبدأ بالتصور المجرد للأشياء مستنداً إلي مبادئ وقواعد وضعها أهل العلوم المختلفة ، وصولاً إلي خبرة مكتسبة من تحصيل تلك المعارف "فالعلم حين يسند إلي البشر فهو العلم الكسبي عندما يكون على وجه التأكد واليقين"[١].

وتنوه عائشة عبد الرحمن بفضل العلم النافع ، وتحث على أهمية طلبه ، فلقد فضل الله الإنسان بالعلم ، وبه استحق خلافة الله في الأرض ، فالعلم مناط تكريم الإنسان ، فالله – عز وجل - خلق الإنسان ليتعلم ويعلم ، ومن هنا قال العلماء بوجوب العلم على كل مسلم ومسلمة وقد حرص الإسلام على استزادة الإنسان من

---

[٢] عائشة عبد الرحمن : القرآن والتفسير العصري ، مرجع سابق ص ١١٧ .

[٣] عائشة عبد الرحمن : التفسير البياني للقرآن الكريم ، مرجع سابق ص٢٠٣ .

[١] عائشة عبد الرحمن : المرجع السابق . ص ٢٠٣ ، ٢٠٤ .

العلم النافع فقال تعالي "**وقل رب زدني علماً**" [سورة طه الآية ١١٤] فالعلم فيما نتدبر من آيات كتابنا من جوهر إنسانية الإنسان(٢).

وتتحدث عائشة عبد الرحمن عن مكانة العلم في الرسالات الدينية والإسلام فتري أن "جوهر الرسالات الدينية ، لا يمكن أن يتصادم مع حقائق العلم ، وإنما ينشأ التصادم من سوء فهم لجوهر الدين أو لطبيعة العلم ... وما من صدام حقيقي يمكن أن يقوم بين جوهر الدين في دعوته إلي الحق والخير وبين جوهر العلم في سعيه الدائب لإسعاد البشر "(٣).

وتؤكد مفكرتنا على فضل العلم ومكانة العلماء حيث اعتبرت الجهاد بالعلم ، كسائر أنواع الجهاد فريضة وعبادة ، تضع العلماء مع الرسل والصفوة من المؤمنين ، وإذ تقرر العقيدة الإسلامية ألا تفاضل بين الناس إلا بالإيمان والتقوى والعمل الصالح ، يدخل العلم في اعتبار هذا التفاضل : "**قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون ، إنما يتذكر أولو الألباب**" [سورة الزمر آية ٩] ، ويقصر الله خشيته على العلماء "**إنما يخشى الله من عباده العلماء**" [سورة فاطر آية ٢٨] "وقد بعث بني الإسلام – عليه الصلاة والسلام – هادياً ومعلماً ، فرفع شأن العلماء وأعلى ذكرهم بقوله "فضل العالم على العابد كفضلي على أمتي "(١) وفي (كتاب العلم) عن أبي ذر الغفارى : "لأن تغدو فتتعلم باباً من العلم ، خير لك من أن تصلي مائة ركعة " تطوعاً"(٢).

وهكذا تكشف عائشة عبد الرحمن عن علاقة العلم بالدين ، وتبرز مكانة العلم وشرف أهله ، وتسوق الأدلة على المكانة السامية للعلم والعلماء في الإسلام ، وقد

---

(٢) عائشة عبد الرحمن : القرآن وقضايا الإنسان ، مرجع سابق ، ص٢٠٨ .

(٣) عائشة عبد الرحمن : مقال في الإنسان "دراسة قرآنية" مرجع سابق ، ص١٦٨ .

(١) ابن حجر العسقلان (أحمد بن علي) : فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، جـ٢ ، كتاب العلم ، القاهرة ، دار الريان للتراث ، ط١ ،١٤٠٧ ، ١٩٨٦ ، ص٢١١.

(٢) عائشة عبد الرحمن : الشخصية الإسلامية "دراسة قرآنية" مرجع سابق ص ١١٤ ، ١١٥ .

قال الدين كلمته في ختام رسالاته ، فبرز بالعلم سجود الملائكة لآدم ، وجعل العلم قرين الإيمان ، وقصر خشية الله على العلماء لأنهم بما يتدبرون من عجيب آيات الحياة وسنن الكون ، يؤمنون بأن شيئاً من هذا لا يمكن أن يكون عبثاً باطلاً أو تلقائية عشواء

[ب] أهداف العلم عن عائشة عبد الرحمن :

إن الإسلام لا يعرف علماً من أجل العلم. فلكل علم وفن هدفه وغايته التي يسعى إلى تحقيقها " وأهداف المعرفة في الإسلام تتفق مع مشيئة الخالق عز وجل - فترمى إلى إحراز غايات روحية وأهداف أخلاقية ومن ثم لا تضم العلوم في النظرة الإسلامية تجريداً أو اختلالا أو انسلاخا من طبيعتها الإنسانية "[٣].

وبنيت عائشة عبد الرحمن أن للعلم في الإسلام العديد من الأهداف استخلصها الباحث من كتاباتها ويجملها على النحو التالي :

١- العلم يحقق معرفة الله تعالى والإيمان به وإخلاص العبودية له سبحانه حيث إن ذلك ينبني على التفكير في الكون ، وتوجيه العقل إلى التفكير والفقه والإيمان " فالعلم في الإسلام يتجه إلى العقل في ترسيخ الإيمان ، وكتابة المحكم يفصل الآيات لقوم يعقلون ويعلمون ويؤمنون ، ويضرب الأمثال لعلنا نتفكر ونفقه ونؤمن ، وقد حرر الإسلام الإنسان من الأغلال التي تعوق تحقيقه لآية إنسانيته المكرمة أو تقيد مسعاه الطامح إلى ما سخر له الله بالتفكر في الكون ومعرفة أسراره "[٤] .

تؤكد عائشة عبد الرحمن أن معرفة الإنسان الحقه لما سخره الله للإنسان في السموات والأرض تعمق في نفسه الخشوع لله وخشيته ، فالعقيدة في الإسلام تقوم

---

[٣] عبد البديع عبد العزيز الخولي : العلم في الإسلام ، مرجع سابق ص٣٤٤.

[٤] عائشة عبد الرحمن : القرآن وقضايا الإنسان ، مرجع سابق ، ص٤٢٨-٤٢٩.

على العلم قال تعالى " **وليعلم الذين أوتوا العلم أنه الحق من ربك فيؤمنوا به فتخبت له قلوبهم** " [سورة الحج . آية ٥٤].

٢- ومن أهداف العلم عند عائشة عبد الرحمن أنه يساعد الإنسان على تسخير المخلوقات التي خلقها الله. عز وجل لخدمته " فبغير العلم لا سبيل إلى تسخير شئ مما في الأرض أو في السماء " [١]، وإنسان العصر بالعلم " قد فجر الذرة ، وأنطق الصخر ، وتحكم في موجات الأثير ، واقتحم مجاهل الفضاء ، وبعث رواده لغزو القمر ... وما يزال يتابع جولاته الظافرة ، لا يهدأ لحظة ولا يفتر وآفاق طموحه تمتد وترحب بقدر ما يضيف إلى رصيده من العلم" [٢].

إن الإنسان مطالب باستخدام العلم والمعرفة في تسخير المخلوقات المختلفة لتحقيق الفائدة للفرد المسلم ولمجتمعه ، ولا يتأتى ذلك بدون العلم الذي يكشف سنن الله في الكون.

٣- ومن هذه الأهداف : أن الانشغال بطلب العلم في حد ذاته عند عائشة عبد الرحمن عبادة وتقرب إلى الله سبحانه وتعالى يتجلى هذا واضحاً في سوقها لقول ابن مسعود في هذا الصدد " الدراسة عبادة " ، وكلام معاذ بن جبل - رضي الله عنه - " وتعلموا العلم فإن تعلمه خشيه ، وطلبه عبادة ، ومذكراته تسبيح ، والبحث عنه جهاد ، والفكرة فيه تعدل الصيام ومدارسته تعدل القيام وتعليمه لمن لا يعلم صدقه ، وبذله لأهله قربة ، لأنه معالم الحلال والحرام ، ومنار سبل دار السلام ، والمؤنس في الوحشة والصاحب في الغربة والسلاح على الأعداء ، والزين عند الأخلاء ، يرفع الله به أقواماً فيجعلهم في الخير هداه يهتدي بهم وأئمة يقتدي بهم وينتهي إلى رأيهم "[٣] .

---

[١] عائشة عبد الرحمن : المرجع السابق ص٤٢٩.

[٢] عائشة عبد الرحمن : مقال في الإنسان " دراسة قرآنية ، مرجع سابق ، ص١٦٥.

[٣] عائشة عبد الرحمن : الشخصية الإسلامية ، دراسة قرآنية ، مرجع سابق ، ص١١٥.

٤- ومن أهداف العلم أيضاً عن عائشة عبد الرحمن: أن عبادة الإنسان عن طريق العلم أرفع عند الله من عبادة تبنى على جهل ، " فكان علماء الإسلام في العصر القيادي للحضارة الإسلامية ، ينطلقون في طمأنينه واثقة من تأييد عقيدتهم للعلم وإكبارها العقل ، فينظرون في الظواهر الكونية بعقلية جديدة متحررة ، متسلحة بالمعرفة الجيدة ، يمارسون التجارب العملية في المجال العلمي ، فقدموا جديداً أصيلاً من العلوم الطبيعية والرياضية والفلسفية ، ودخلوا التاريخ العلمي زواداً لآفاق لم يستشرف لها أحد قبلهم "[١].

ترى عائشة عبد الرحمن أن العلماء في الإسلام انطلقوا بالعلم إلى آفاق رحبة تقودهم إلى عبادة قويمة وعقيدة قوية أساسها العلم والإيمان ، كما تقرر أن العلماء في الإسلام لا ينحصرون في علماء الدين وإنما يشملون علماء الطبيعة والرياضة والفلسفة ، فالمعرفة الحقة بالمخلوقات تقود حتماً إلى الإيمان بخالقها وحسن عبادته ، قال تعالى " **ألم تر أن الله أنزل من السماء ماءاً فأخرجنا به ثمرات مختلفاً ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود ، ومن الناس والدواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك إنما يخشي الله من عبادة العلماء إن الله عزيز غفور** " [سورة فاطر آية ٢٧-٢٨].

٥- وكذلك من أهداف العلم عند عائشة عبد الرحمن : تربية الإنسان بجوانبه المختلفة تربية متكاملة "فالمعرفة الإسلامية مربية الإنسان ولهذا لا يخلو نص إسلامي من دلالة تربوية صريحة أو ضمنية"[٢] تهدف إلى تربية إنسان عابد عامل طائع مؤتمر بأوامر الله منته عن نواهيه ولهذا دعت عائشة عبد الرحمن " أن يظل النص القرآني مشغله الدارسين العلماء جيلاً بعد جيل ، فهو أبداً رحب

---

[١] عائشة عبد الرحمن : القرآن وقضايا الإنسان ، مرجع سابق ، ص٢١٣.

[٢] عبد البديع عبد العزيز الخولي : العلم في الإسلام ، مرجع سابق ، ص٣٤٧.

المدى سخي المورد، كلما حسب جيل أنه بلغ الغاية ، امتد الأفق بعيداً وراء كـل مطمح ، عالياً يفوق طاقة الدارسين "[٣].

يتضح من أهداف العلم عند عائشة عبد الرحمن أنها تتفق مع أهداف العلم عند علماء التربية الإسلامية الذين يرون أن " العلوم أو المعارف في الإسلام لا تتجه إلى الأغراض التافهة ، ولا إلى الموضوعات غير المشروعة التي لا تفيد الإنسان شيئاً وتسبح في عوالم الظن والوهم بعيداً عن الدليل والبرهان فلا معرفة إسلامية بعيداً عن البرهان " [٤] ، قال تعالى " **قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين** " [سورة البقرة آية ١١٦].

---

[٣] عائشة عبد الرحمن : الإعجاز البياني للقرآن الكريم ، مرجع سابق ، ص١٩.

[٤] عبد البديع عبد العزيز الخولي وآخرون : التربية الإسلامية من الأصول والتطبيقات ، مرجع سابق ، ص٣٣.

التربية الجمالية عند أحمد أمين[1]

يقصد بالتربية الجمالية " تنمية الإحساس الجمالي في الإنسان للوصول إلى الابتكار والإبداع والتذوق " [2] . أو بتعبير آخر: " الجانب التربوي الذي يرقق وجدان الفرد وشعوره ويجعله مرهف الحس مدركا للذوق والجمال ، فيبعث ذلك في نفسه السرور والارتياح ، ويرتقي وجدانه وتتهذب انفعالاته ، وكل هذا يساعد على قوة الإرادة وصدق العزيمة عنده " [3] .

وتحتل القيم الجمالية مكانة كبيرة في حياتنا " ولا يمكن تصور الحياة دون إحساس بالجمال وإلا تصبح حياة مادية آلية رتيبة ولهذا تعد التربية الجمالية للإنسان أحد خطوط الدفاع الهامة إزاء السعار المادي " [4] ، وتعنى التربية الحديثة بتنمية ذوق الإنسان وتنشئته على حب الجمال وتقديره في كل مظاهره .

وبتحليل كتابات أحمد أمين يتضح اهتمامه بهذا الجانب من جوانب التربية ويطلق عليه تربية الذوق ، ويشيع هذا الاهتمام في العديد من المقالات ، فعنده أن " الشعور بالجمال أكبر نعمة ، وتربية الذوق خير ما يقدم إلى الناشئ حتى من ناحية تقويم أخلاقه " [5] ، وهو يرى أن " أهم سبب في الابتهاج بالحياة هو أن يكون للإنسان ذوق سليم مهذب يعرف كيف يستمتع بالحياة وكيف يحترم شعور الناس ولا

---

[1] - عصام عبد الفتاح، "الآراء التربوية في كتابات أحمد أمين" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القناة، ٢٠٠١

[2] سعيد إسماعيل على : الأصول الإسلامية للتربية ، مرجع سابق ، ص٣٢٦ .

[3] على القاضى : أضواء على التربية في الإسلام ، مرجع سابق ، ص٩٠ .

[4] نادية يوسف كمال (١٩٩١) : " التربية الجمالية ، البعد الغائب في تربية الإنسان المصري " ، مجلة دراسات تربوية، القاهرة ، عالم الكتب ، ج٣٣، المجلد السادس ، ص٢٤٣ .

[5] أحمد أمين : حياتى ، ص٥٠ .

ينغص عليهم ، بل ويدخل السرور على أنفسهم " [١] ، وفى نفس الوقت فإن " الذوق إذا شاع في مكان شاعت فيه السكينة والطمأنينة ونعومة المعاملة وجمال السلوك وإن إنعدم أو قل في مكان خشنت المعاملة وساء السلوك وكثر هياج الأعصاب واضطرابها " [٢] .

ولاشك أن هذا الاهتمام بالذوق والالتفات لمظاهر الجمال لم يكن بسبب ظروف نشأته الأولى ، فبيته – كما يقول – لم يكن يعنى بتربية الذوق أية عناية ، فليس فيه لوحة جميلة ولا صورة فنية ولا أساس منسق جميل ولا زهرية ولا أزهار وإنما كان الفضل في هذا الإحساس الجمالي للمعلمة الإنجليزية التي أثرت فيه كثيرا من هذه الناحية حين كانت تتعمد لفت انتباهه لمظاهر الجمال في البيئة المحيطة .

وأيا كان الأمر فإن أحمد أمين بعد أن ذاق حلاوة الإحساس بالجمال المحيط به كان حريصا على نقل هذا الإحساس إلى كل الناس وهو يرى أن " الذوق يمكن تربيته وترقيته ولذلك يجب أن نوجه إرادتنا في ترقية الذوق كما نوجه إرادتنا لترقية العلم ولترقية النظام السياسي ونضع للذوق برامج كالتي نضع لبرامج التعليم " [٣] ، وهو يرى أن تربية الذوق تمر بمراحل :

المرحلة الأولى : " إدراك الجمال الحسي من صورة جميلة ووجه جميل وزهرة جميلة وبستان جميل ومنظر طبيعي جميل " [٤] ، وذلك لأن التأمل في الجمال من شأنه أن يرهف الحس ويرقى الذوق .

المرحلة الثانية : " إدراك جمال المعاني ، فالإنسان يكره القبح في الضعة والذلة ويعشق الجمال في الكرامة والعزة وينفر من أن يظلم أو يظلم ، ويجب أن

---

[١] أحمد أمين : فيض الخاطر ، ج١٠ ، ص٢٠٨ .

[٢] أحمد أمين إلى ولدى ، ص٤٣-٤٤ .

[٣] أحمد أمين : فيض الخاطر ، ج١ ، ص٥٢ .

[٤] أحمد أمين : إلى ولدى ، ص٣٨ .

يعدل أو يعدل معه " [٥] ، وبهذا تتصل التربية الجمالية بالتربية الخلقية فالإنسان الذي تبلورت في ذهنه العاطفة الجمالية وقدرها يتطلع إلى المثاليات ويصور الفضيلة في شكل جذاب تتخلق بها كما يصور الرذيلة في شكل قبيح ينفر منه .

المرحلة الثالثة : " إذا ارتقى الإنسان في الذوق كره القبح في أمته وأحب الجمال فيها فهو ينفر من قبح البؤس والفقر والذل فيها وينشد جمال الرخاء والعدل في معاملاتها فيصعد به ذوقه إلى مستوى المصلحين [٦] ، وهكذا فإذا ما تكون الذوق السليم لدى أفراد الأمة ارتقت في حياتها العامة وحياتها الخاصة أيضا وأصبح أفرادها لا يرتاحون إلا إلى رؤية الجمال ممثلا في كل ما يحيط بهم تؤذيهم الفوضى في الحياة المادية والمعنوية ويؤلمهم عدم التوازن والانسجام بين الأشياء داخل منازلهم وخارجها .

بهذه المراحل يستطيع الإنسان تربية ذوقه وكم تمنى أحمد أمين أن يجعل جزءا كبيرا من مناهج التعليم في المدارس لتربية الذوق بجانب المناهج المكتظة بتربية العقل ؛ " لأن الإنسان الذي يرقى ذوقه يكون عاملا من عوامل الفخر بالنسبة لأمته فلو وجدت طائفة كبيرة من أمثال هؤلاء الذين رقى ذوقهم إلى هذا الحد في أمة لنهضوا بها وأعلوا شأنها " [١] .

ولاشك أن هذا الحرص على التربية الجمالية يحسب لأحمد أمين ، فالتربية الحديثة تدعو إلى ذلك بهدف تنمية الإنسان وتنمية القيم الكامنة في الحياة واكتشافها بحيث تجعل منه إنسانا مرهف الحس يحس بالجمال وينسجم مع الحياة فالدور " الذي تقوم به التربية الجمالية يساعد ولاشك على نمو الشخصية الإنسانية فمن الأهمية بمكان أن نتيح الفرص للتلاميذ لكي يندمجوا في نشاط بناء خلاق وأن يستغلوا في

---

[٥] المرجع السابق ، ص٣٩ .

[٦] أحمد أمين : إلى ولدي ، ص٣٩ .

[١] أحمد أمين : إلى ولدي ، ص٤٠ .

النشاط قدراتهم على التخيل بل إن النشاط الفنى يمكن استغلاله كوسيلة علاجية من الناحية النفسية ، فالطفل يستطيع أن يعبر في الفن عن مشاعره وإحساساته التي لا يستطيع التعبير عنها كما يجب بطرق أخرى وبذلك يقل التوتر وتخف روح العداء ويقل الإحباط " [٢] .

ومن قبيل التربية الاجتماعية ما نادى به أحمد أمين من احترام الملكية العامة كما تحترم الملكية الخاصة ، فقد نظر أحمد أمين فوجد في مجتمعه كما في مجتمعنا الآن من لا يشعر بذلك مثال ذلك :" أننا في الشارع لا نشعر بأنه ملك للناس كلهم وكأنه ملك لنا وحدنا فنرمى فيه بالأوراق وبقشور الفاكهة وبالقاذورات ، ولو كنا نشعر أنه ملك عام للناس كلهم ما أجزنا لأنفسنا ذلك ، بل ونستجيز لأنفسنا أن نقطف وردة من حديقة عامة مع أن الوردة ليست ملكنا ولكنها ملك للناس كلهم يتمتعون بمنظرها ورائحتها " [٤] ، ويرجع أحمد أمين السبب في ذلك إلى غلبة الشعور الفردى على الشعور الجمعي .

---

[٢] محمد لبيب النجيحى : مقدمة في فلسفة التربية ، مرجع سابق ، ص٤٢٥ .

[٤] أحمد أمين : فيض الخاطر ، ج٩ ، ص٢٩ .

عالم المستقبل وبرامج الشباب (*)

من المتفق عليه اليوم أن عالم المستقبل لن يكون كعالم الماضي هناك تطورات كثيرة بل هناك انقلابات يتمخض عنها ضمير الغيب الآن وإذا كنت الحرب العظمى الماضية قد انكشفت عن تغييرات أساسية في الأفكار والنظم والاتجاهات، فكم يكون للحرب الحاضرة – وهى أعظم – من آثار وتطورات؟.

والمستقبل لم يكن كالماضي في عصر من العصور فركب الإنسانية يسير والدنيا تتبدل أطواراً بعد أطوار، ولكن الفوارق كانت هناك محدودة والتطورات كانت يوم ذاك قليلة، أما اليوم فالدنيا تقفز وركب الإنسانية يركض والتقلبات والتطورات رهينة بتلك القفزات والركضات.

والعالم في الماضي كان يتطور أجزاء وتفاريق، كل أمة وظروفها وما تستطيعه من تحول، لأن الروابط بين أجزاء العالم كانت قليلة، والمسافات بين هذه الأجزاء كانت شاسعة ومع هذا فالمتتبع لسير التاريخ العام يرى أن العالم كان يسير كله في النهاية على نشيد واحد، وإن تباعدت أصداؤه، وأن الأحداث الكبرى كانت تترك آثارها في العالم كوحدة، وأن أبطأ سريانها في بعض أجزائه وأسرع في بعضه الآخر.

أما اليوم فالعالم كله وحدة حقيقية، وحدة في الزمان محققة، ووحدة في المكان في سبيل التحقيق، فالكلمة اليوم تقال في طرف من أطراف العالم فتلف الكرة الأرضية، وتضع ثوان تفارق الزمن معدوم في الحقيقة، والزمن وحدة في الوجود كله بلا مراء أما فارق المكان فقد تضاءل ولا يزال يتضاءل، حتى ليكاد لا يحسب له كفارق الزمن حساب. ومن شأن هذا كله أن يجعلنا نفتح بصائرنا وأبصارنا لكل نبأ وكل خبر في أي ركن من أركان العالم، وأن لا نقول لحركة من الحركات الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية في أي مكان قصي: "وما لنا نحن وهذه

(*) سيد قطب، "عالم المستقبل وبرامج الشباب" مجلة الشئون الاجتماعية، العدد السابع، يوليه ١٩٤٥، ص ١٠ – ١٤ .

الحركة التي تفصلنا عن مصدرها الألوف من الأميال، لقد كان ذلك في الماضي، أما اليوم فلا، أن كل حركة كبيرة كانت أو صغيرة بعيدة كانت أو قريبة - لها أثرها في محيطنا وعواقبها في أرضنا وهزتها في أعصابنا ورفعتها في اتجاهنا.

تلك حقائق يجب أن نعيها جميعاً، وأحق الجميع بالوعي هم جماعة الشباب فالشباب أقل ارتباطا، وأكثر تطلعاً للمستقبل، وأشد مرونة للتحول والتشكل من ثم فهو من أصلح لفترات الانتقال، ذلك أنه لم يتصلب بعد، لم يرتبط بالماضي ارتباطاً لا فكاك فيه، لم يألف جواً معيناً من أجواء الحياة تعز عليه مفارقته، ويصعب عليه تغييره. والإنسان يتأقلم كما يتأقلم النبات والنبته الوليدة والحيوان الصغير أشد استعداداً للتأقلم بالبيئة الجديدة من النبات المكتمل والحيوان المكتهل اللذين قلما يعيشان في البيئة الجديدة أو يصلحان للنماء.

وقد تقتضينا التطورات العالمية خلق نظم جديدة، وإيداع اتجاهات مبتكرة فالشبان حينئذ هم اللذين لا يجدون في الطفرة مستحيلاً ولا في الابتكار صعوبة لأنهم بطبيعتهم أميل إلى التقحم والوثوب وأبعد عن الميل إلى الراحة والاستقرار، وللتجديد في شعورهم لذة، وللتجربة في إحساسهم مذاق، بل أن التغير والتحول لعنصر من عناصرهم الطبيعية في سن الشباب. ولقد تمر بنا فترة لا يجدي فيها الترقيع والتحوير، إنما تحتاج للإنشاء والتجديد، وعسير على من تألف نفسه نظماً معينة ويعيش في ظلها شبابه ورجولته، أن يسلم بسهولة في تغيير هذه النظم من الأساس، وأنه ليحاول أذن ترقيعها عسى أن تصلح لمواجهة المواقف، ولما كان عالم المستقبل سيكون طفرة في الغالب بالقياس إلى عالم الماضي فإننا نخشى أن تكون الفترة التي تمر بنا في حاجة البت السريع والابتكار الجريء، فنقابلها بالتروي والتمهل. ونحاول الترقيع البطيء الذي لا يحتمله الموقف فتكون هذه الفترة حاسمة في تاريخنا، وتفلت الفرصة فيها من أيدينا، ويكتب علينا التخلف عن الركب العالمي إلى أجل غير مسمى.

ثم إننا منذ اليوم في حاجة إلى خلق الكثير من النظم والقوانين لا ترقيعها، ولا تحويرها، فكثيراً ما توقفنا هذه النظم عن تنفيذ ما تراه صالحاً ولازماً فتلف حولها وتدور، وتخترع لها التفسيرات والتأويلات .. وهذا كله يجب أن ينتهي إلى حد، وأن نجد في أنفسنا الشجاعة لتغيير ما لا يسعفنا من هذه النظم للإصلاح التام.

الشبان إذن مهمة كبرى ننتظره في المستقبل القريب، فإذا اعد هذا الشباب للمستقبل؟ وبماذا سيواجه تلك المهمة التي خلقت لها كواهل الشباب؟

نحن لا نعرف إلا القليلين من الشبان الذين يهيئون أنفسهم لشيء ما هذه حقيقة يجب أن تواجه بها جيل الشباب في مصر فالكثرة الغالبة من هذا الشباب تعيش ليومها، مجروفة في التيار مستغرقة في المطالب اليومية الصغيرة هازلة هاذرة لا تنظر إلى شئ في الحياة نظرة جديدة، ولا تحاول أن يكون لها تأثير في التيار، وأما القلة القليلة المتطلعة الشاعرة بوجودها فلا تسمع لها إلا هاتفات وصيحات متقطعة حول المذاهب الاجتماعية الحديثة، ولكنها على الأغلب تقلد بلا فهم، وتتادى بما تنادى به على سبيل المودة وفى سبيل حب الظهور ومع ذلك فهي خير الطائفتين، وهى التي تنوط بها الأمل على ما في حقيقتها من ضآلة وضمور.

لا أحب أن أشيع التشاؤم بهذه الكلمات ولا أن أدع اليأس يستولي على نفس من هذه الشبيبة.. فهذه القلة القليلة من الشبان الطامحين يمكن أن يكون لها حساب في مصير الأمور في المستقبل إنما هي نظمت نفسها على أساس من المبادئ المدروسة والاتجاهات المحدودة، أما الكثرة الباقية فهي خليقة أن تصبح قوة دافعة حين تجد الرءوس والمبادئ والاتجاهات ولو تهيأت لها حفنة قليلة منظمة من الشبان الأكفاء ذوى المبادئ والمطامح فان هذا وحده يكفى، وهو كفيل باجتذاب البقية الباقية عن طريق القدوة وعن طريق الطمع أيضاً.

إن الصيحات المتفرقة والدعوات الفردية، لها دورها وقيمتها ودورها هو دور التنبيه والإيقاظ، وقيمتها هي يقظة الشعور والإحساس ولكنها تقف عندئذ و لا تجدي نفعاً بل كثيراً ما تؤذى، لأنها تزعزع كيان النظم القائمة دون أن تعوض المجتمع

عنها نظماً أخرى صالحة يقوم عليها، والمجتمع لا يمكن أن يستغنى عن نظام قـــائم وإلا أسلمناه للفوضى التي تهدم ولا تبنى، وتخرب ولا تعمر، وليس فينا مـــن يشـــاء لوطنه هذا المصير الأليم.

ينبغي أذن أن يكون من وراء الصيحات المتفرقة والدعـــوات الفرديـــة، نظـــام مدروس واتجاه معروف، نواجه به المستقبل القريب في تهيؤ واســـتعداد والطريقـــة العلمية هي التي تتحكم اليوم في تفكير العالم واتجاهه، وعليها تقوم أسســـه وأنظمتـــه في الحرب أو في السلم سواء، فلا مجال اليوم للـــبرامج المرتجلـــة ولا للاتجاهـــات الانفعالية وكل برنامج لا يعتمد في أساسه على الطريقـــة العلميـــة إنمـــا يتعـــرض للاضطراب والاختلال عند التجربة العملية الأولى. وأساس هذه الطريقة العلمية فـــي محيط المجتمع هو الدراسة والإحصاء دراسة الواقـــع الكـــائن وإحصـــاء الموجـــود والمتطور، ثم وضع برامج المستقبل في ضوء الممكنـــات العلميـــة بعـــد الـــدرس والإحصاء.

فهل يعرف أحد من المشتغلين بالشئون العامة عندنا وبخاصة من الشـــبان شـــيئاً عن هذه الطريقة؟ وإذا عرف فهل هو يستخدمها؟ وإذا كان قد استخدمها في بعـــض النواحي فهل هناك جمع من الإحصاءات والدراسات ما يكفى لبناء منهاج عام؟.

والحواب عن هذه الأسئلة بالنفي، وبخاصة عن هذا السؤال الأخير ومعنى هـــذا أنه لا يحق لأي منا اليوم أن يرسم لعالم المستقبل صـــورة ولا أن يجـــازف بوضـــع برنامج عام، إنما يجب أن يبدأ العمل لهذه الدراسة العلمية المنظمة بتنظيم هيئـــات - على وضع من الأوضاع - تكون مهمتها جمع الأرقام وتحضير المشروعات ثم بنـــاء منهج ضخم قائم على هذه الدراسات.

ولا يجوز الاعتماد على الحكومة في القيام بهذه الدراسات فـــي تحضـــير شـــتى المشرعات فهذا أولاً واجب الهيئات الحزبية وواجب الجماعات المشـــتغلة بالشـــئون الاجتماعية وقد يكون الطريق ميسر للهيئات الحكومية بما تملكه من السلطة، ومـــن الإحصاءات والأرقام ولكن هذا لا يعفى الجماعات الشعبية وبخاصة جماعات الشباب

- من النهوض بهذا الواجب الأساسي فللهيئات الحكومية قيود في شتى الأنواع وللهيئات الشعبية حريتها وانطلاقها وهذا واجبها الأول وإلا كانت لا تستحق الوجود.

وفى البرلمان الحالي مجموعة من هؤلاء الشبان، وهذه فرص يجب ألا تكون ثمرتها الوحيدة وجود بضعة من الشبان هناك إنما يجب أن تستغل هذه السلطة الموضوعة في أيديهم للحصول على البيانات والإحصاءات، ولدراسة الواقع على حقيقته وما فيه من عيوب ولتنظيم البرامج العملية على ضوء الواقع والإحصاء، ثم التقدم بهذه البرامج المدروسة للبرلمان أو للشعب وأهم من ذلك كله التهيؤ بها للمستقبل الذي ينتظرنا الآن.

لقد شبعنا ارتجالاً، وشبعنا إعلانا ولقد أضعنا أوقاتاً ثمينة في الاهتمام بالجزئيات وفى محاولة تطهير المصب قبل المنبع في كل ما هممنا به من مشروعات وضعنا مشروعاً لمحو الأمية، ومشروعاً لمكافحة الحفاء، ومشروعاً لمكافحة التشرد ومشروعاً للبر والإحسان.. إلى آخر هذه المشروعات التي لم تكن إلا إعلانا أو ما يشبه الإعلان.

وحتى على فرض جديتها والإخلاص في الدعوة إليها فإن قياسها ارتجالاً كان كفيلاً بأن تصير إلى ما صارت إليه.

إنها لم تقم على أساس من الطريقة العلمية التي أشرنا إليها لم يسبقها إحصاء دقيق عن عدد الذين سيتناولهم كل مشروع والمبالغ الحقيقية اللازمة للتنفيذ والموارد التي تكفل هذه المبالغ بطريقة منتظمة والوسائل التي يتقدمها المشروع على فرض توافر المال وحالة من سيتناولهم المشروع وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والعقلية بالضبط وموافقة الوسائل المقترحة لهذه الظروف القائمة .. إلى آخر ما ينبغي جمعه من البيانات، وتحضيره من الدراسات قبل الضجة وقبل الإعلان.

على أن التفكير على هذا النحو كان تفكيراً خاطئاً من الوجهة الاجتماعية فليست هذه العيوب الاجتماعية أمراضاً أصيلة، إنما أعراض لمرض أصيل، وهى من

الوجهة المرضية كالبثور والدمامل تدل على معده فاسدة وبنية معتلة. وعلاجها إنما يكون بعلاج هذه المعدة وتصحيح هذه البنية إلا بالمراهم والمسكنات الخارجية.

يجب إذن ألا نكرر هذه الأخطاء، فالبحث في أسس التأمين الاجتماعي بطريقة من الطرق الدائمة أولى من البحث في هذه الظواهر المرضية، ووجود الضمانات الاجتماعية الحقيقية وتحقيق العدالة الاجتماعية كفيل بمواراة هذه الظواهر. وما ينفق في المراهم والمسكنات يجب أن ينفق في عمليات البتر والترميم الأساسية لنصل إلى حل حاسم دائم.

ولكن حذار – كما قلنا – أن نرتجل، فالبناء الاجتماعي بناء ضخم وهو لا يبنى في يوم وليلة، ولا يقوم على أسس من وحي البديهة ومجتمعنا الحاضر قد قام على دعائم معرفة في التاريخ متطاولة في الزمن فمحاولة إيجاد مجتمع جديد يجب أن تسبقها إقامة دعائم قوية يستند إليها – حتى لا تحدث رجة يمكن اتقاؤها – وهذه الدعائم هي الدراسات والإحصاءات لكل موجود ولكل ممكن، ولوسائل الإمكان.

وهذه الدراسات يجب أن تبدأ منذ الآن بصفة جدية فالزمن لا يمهلنا والعالم لا ينتظرنا وقد ضاعت علينا سنوات الحراب الطويلة – مع الأسف – في شبه غيبوبة بليدة، وفى حماقات وقتية بلهاء، فلم نستعد فيها بشيء لما ينتظرنا بعد الحرب ولم نتنبه إلا أخيراً جداً إلى هذا الواجب المقدس.

والذي أريد أن أقوله وأن أكرره : أن وجود هيئة حكومية لا يعفى الهيئات الشعبية من هذا الواجب ولا يعفى جماعات الشباب خاصة من النهوض به وهم في نجوى من قيود الحكومة ومن تقاليد الروتين وفى وسعهم أن يقوموا بدورهم لأنفسهم وللوطن وللإنسانية ولن يكونوا خاسرين – حتى من الوجهة الشخصية – فالمستقبل لمن يدرس ويفهم وينشئ على أساس..

إصلاح السجون (*)

كانت الفكرة السائدة العامة في إقامة السجون أنها دور تعذيب وانتقام وأن المجرم الذي يدخلها شخص مسلوب الحقوق الإنسانية فضلاً عن المدينة فلا يرحم ولا يحس لصحته أو لشعوره ومستقبله حساب وكانوا ينتقون للمسجون أغلظ الناس طبعاً وأسوأهم خلقاً وأبلدهم ضميراً لحراسة المسجونين وتنفيذ العقوبات فيهم. فكان هؤلاء الحراس مثلاً سيئاً للإجرام والقوة وخبث الأخلاق يسلطون أيديهم وألسنتهم على المسجونين بسبب ولغير سبب ويسودون بينهم في المعاملة بغير تفريق بين القاتل الشرير والمجرم المأمون الذي ساقته إلى القضاء هو قد يندم عليها ويتوب منها. ولا يعرفون من فرق بين مسجون ومسجون إلا أنهم يرحمون بعض الرحمة من يمدهم بالرشوة ينتزعونها من قوت أهله المساكين ويستقطروها من دماء الفقراء المكدودين وأنهم بقسوة أشد القسوة على الفقيرة المنقطع فيعدون عليه من الذنوب أنه في هذه الدنيا مصاب ببلية السجن وبليه الفقر وبليه الانقطاع عن الأهل والأقربين ويطعمون فيمن يعطيهم أول مرة فما هو إلا أن يأنسوا فيه اليسار ومن أهله الإشفاق عليه حتى يستغلوا هذه الشفقة ويضاعفوا قسوتهم على المسجونين المساكين لتضاعف لهم الرشوة والهدايا.

فإذا شكا أحد ما يلقى من تلك القسوة المفرطة فالويل للمغرور الذي يحارب الغدر ويحسب أن قضاء السجان مما يدفع أو تنفع فيه الشهادة والبرهان ومن ذا يصدق المجرم المنصوب عليه إذا تألم أو نقم على مصلحيه ومؤديه فوظيفة السجن في رأى القائمين عليه هي أن يفقد المسجون حقه في التألم أي يفقده قابلية الإحساس والضمير فإذا تألم بعد ذلك فليس من يرى الحقيقة أو يعرض نفسه لغضب السجان

(*) عباس محمود العقاد، "إصلاح السجون"، البلاغ، ٢٨ سبتمبر ١٩٢٦ .

ولن يعدم المشكو شهوداً من زملاء الشاكي يشترون راحتهم أياماً بإرضاء ذلك المتعسف الجبار المطلق اليدين في السلب والعقاب.

أما نظام السجون فكان ولا يزال إلى حد ما نظاماً يجرد المسجونين من الإحساس والحياء ويعاملهم معاملة البهائم أو السباع ويضطرهم إلى أمور تطبع النفس على الدناءة وموت الأنفة والتمييز. فلا أمل فيمن أطال الإقامة في السجن وألف المعيشة فيه إلا من عصم ربك. يخرج المسجون إذا قضى مدته في ذلك الجحيم الأسود وهو يائس من أنصاف الطبيعة الإنسانية نكذب لكل عطف يتحدث به الناس فليس يؤمن إلا بشيئين تدور عليهما العلاقات بين الآدميين وهما العنف والحيلة وقل أن يدخل السجن أحد ثم يخرج منه أقل ميلاً إلى الإجرام مما دخل فيه إلى كثيراً ما يغرى بالشر ويمعن في القسوة والاستهانة بالأرواح والدمار وإنما يضرب بذلك تلك المعاملة التي تميت ضميره وتسلبه إحساسه وأحاديث إجرام وفتك يفتأ بسماعها من رفاقه المجرمين الذين يخلطهم السجن غير منظور فيهم إلى أنواع الجنايات وأطوار الجناة.

لذلك كان ضرر السجون أكبر من نفعها وسيئاتها أعظم من حسناتها وعرف المسجونين أنهم يزدادون عنفاً وإيغالاً في الشر بعد قضاء العقوبة التي أريدها الإصلاح والتهذيب وإنهم يفتنون في الحيلة المريض التي تشبه حيلة الحيوان الأبكم في ضيف الأسر والعذاب ومنهم من بدع من إتقان التمارض فراراً من مشقة العمل وغلظة السجانين وأملا في الانتقال إلى المستشفى حيث يستريح وينعم بالنوم والغذاء فيبلغ في التمارض حداً يضلل الأطباء ويجوز فيهم على غير المحنك البصير وقد حذقوا أساليب في تصنيع الأمراض الخطيرة كالدفتيريا والحمى ومرض القلب والاختناق يستغربها الأطباء الذين درسوها وتدل على شدة ما يعانيه أولئك البائسون في السجون من الضنك والتعذيب ولا حاجة بنا إلى القول بأن السجن لم يخلق لهذا ولم ينشأ لغير الإصلاح والتأديب فأما السجن الذي يقتل الإحساس ويفسد النفوس فهو

في ذاته جريمة كبرى تضيع فيها حكمة العقاب وحقوقه الإدانة والقضاء لهذا نرحب بعزم الحكومة على إصلاح نظام السجون وبتأليف تلك اللجنة التي تجتمع من صاحب السعادة مدير الأمن العام وحضرات مندوبي وزارات الأشغال والحقانية والمعارف ونرجوا أن يكون لمباحثها واقتراحاتها أثر ناجح في تنظيم السجون وتهذيب المسجونين وتحقيق الحكمة المقصودة من ضبط الجنايات وتقرير العقوبات ولا يفهم من هذا أن اللجنة مطالبة بتجفيف وقع العقوبة على من يستحقونها أو بأن تجعل السجن نعيماً يستطيعه الباعثون بالفساد والإجرام، فإن العقوبة تبطل غايتها إذا أفرطت في اللين والرحمة كما تبطل غايتها إذا أفرطت في العنف والقسوة ولابد لكل فريق من عقاب يردعه ويحبب إليه الاستقامة ورعاية العرف الصالح والقانون فعمل اللجنة إذن هو أن نفرق بين أنواع الجنايات وطبقات الجناة وأن تضع لكل منها نظاماً ما يناسب ويصلح لأصحابه وهنا مجال متسع لتقدير الأحوال النفسية بين فئات المجرمين وأثرها في اختلاف الإنسان والأعمال والأمزجة والعادات فما يعامل به الرجل المطبوع على الشر العارف بما يصنع وما يريد لا يليق أن يعامل به الشاب الغر الطيب السطوة المغلوب الضمير، وما يعد لترويض طبع مطوي على الفساد ولا يصح أن يسرى على أناس تكفيهم الإدانة والتفريد ويسهل عمل اللجنة في مهمتها أن أمماً كثيرة في أوربا سبقتنا إلى إصلاح السجون واستفادت من المقابلة بين الأنظمة المختلفة والتجارب العديدة في الأزمنة الماضية والأزمنة الحديثة وفى هذه المراجع عون للجنة على مهمتها واختصار للطريق إنما الصعوبة هنا هي صعوبة النقل والتوفيق بين ما يصلح لنا وما ليس يصلح إلا للأوربيين إذ لا ريب إن اختلاف البيئة والعرف والتعليم له شأن كبير في هذا المقام.